

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DENISE CORTEZ FERNANDES**

**FORMAÇÃO MORAL E ÉTICA NA SALA DE AULA**

**NATAL  
2014**

Denise Cortez Fernandes

## FORMAÇÃO MORAL E ÉTICA NA SALA DE AULA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – do Centro de Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo.

**Orientador:** Adir Luiz Ferreira.

Natal  
2014

UFRN. Biblioteca Central Zila Mamede.  
Catalogação da Publicação na Fonte.

Fernandes, Denise Cortez.

Formação moral e ética na sala de aula / Denise Cortez Fernandes. –  
Natal, RN, 2014.

122 f.

Orientador: Prof. Adir Luiz Ferreira.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Desenvolvimento moral – Tese. 2. Ensino fundamental – Tese. 3.  
Pesquisa educacional qualitativa – Tese. 4. Prática docente – Tese. I.  
Ferreira, Adir Luiz. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37-029:17

***Denise Cortez Fernandes***

## FORMAÇÃO MORAL E ÉTICA NA SALA DE AULA

### BANCA EXAMINADORA

---

PROF. DR. ADIR LUIZ FERREIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN - Orientador

---

PROFA. DRA. ERIKA DOS REIS GUSMÃO ANDRADE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN - Titular interno

---

PROF. DR. FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN - Titular interno

---

PROF. DR. IRAQUITAN DE OLIVEIRA CAMINHA

Universidade Federal da Paraíba/UFPB - Titular externo

---

PROFA. DRA. ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

Instituto Federal do Rio Grande do Norte/IFRN - Titular externo

---

PROF.DR. PIERRE NORMANDO GOMES DA SILVA

Universidade Federal da Paraíba/UFPB - Suplente externo

---

PROF.DR. MOISÉS DOMINGOS SOBRINHO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN - Suplente interno

Dedico este trabalho às professoras colaboradoras da pesquisa que, com muita dedicação e abnegação, juntamente com os seus alunos, constituíram esta tese de doutorado.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta tese é a concretização de mais uma etapa na minha vida e, nesta luta, pessoas queridas estiveram e, se Deus quiser, sempre estarão ao meu lado. Por isso dedico esta vitória:

À minha mãe, Rita Cortez Fernandes, que é vida, felicidade, aconchego, pousada, desde os nove meses que me aninhei em seu ventre, fazendo-me sentir segura de tudo. Ah! Mãe, quantas vezes desejei e desejo ficar dentre os teus braços para sentir essa proteção. Obrigada, mas muito obrigada por tudo. Amo-te.

Ao meu pai, Luzardo Fernandes Monteiro, pela força, apoio, educação e pela vida, meu agradecimento de coração.

Ao meu marido Bruno Leonardo Bezerra da Silva, pelo companheirismo, pela força, pelo carinho e pela segurança.

Aos meus irmãos, pelo apoio que sempre me deram.

Ao meu orientador Adir Luiz Ferreira, pela dedicação, pelas horas, dias, semanas, meses, sempre me ensinando, opinando, ajudando nesta tese. A ele o meu carinho, a minha eterna gratidão.

À Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra e, em especial, às professoras que aceitaram em fazer parte desta pesquisa.

A todos os componentes da banca que aceitaram o convite de participar e avaliar esta tese.

À Karina de Oliveira pela amizade, dedicação, carinho e pelas conversas, aconselhamentos, enfim amiga sempre presente e de verdade, meu profundo sentimento de amor fraternal.

À Kize Arachelli, amigona e companheira, agradeço pela sua frequente presença em minha vida.

Enfim, a todos os amigos que estiveram ao meu lado durante o doutorado.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

## RESUMO

Essa pesquisa analisa a concepção docente acerca do desenvolvimento moral no contexto do cotidiano escolar, bem como o papel do professor nesse processo. Almejou, também, estabelecer um ambiente formativo e colaborativo propício à reflexão ética entre professores que trabalham em turmas do Ensino Fundamental, acerca da prática pedagógica do professor nas situações de construção da moralidade no meio escolar, oferecendo caminhos nas suas interações para o desenvolvimento da moralidade dos alunos. O campo empírico foi a Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, localizada no bairro do Planalto – Zona Oeste de Natal/RN, com as professoras das turmas do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos alunos, durante os anos de 2010-2012. Privilegiou-se a pesquisa qualitativa nas análises e no processo de compreensão do cotidiano no contexto escolar, procurando-se interpretar as situações e as interações analisadas. Fundamentando-se nos postulados de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral, optou-se pelo trabalho investigativo com as professoras com a complementaridade entre a pesquisa colaborativa e a pesquisa-ação, realizando-se sessões reflexivas, pesquisa documental, observações e entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com as professoras participantes. A partir dessa pesquisa foram identificadas três distintas fases das concepções e atitudes entre as professoras: a) docente com o discurso do senso comum, devido à ausência de reflexão aprofundada acerca da sua prática; b) docente com concepções atualizadas e informações pertinentes, entretanto desprovido de uma ação reflexiva desse conhecimento e sem reflexo em suas práticas em sala de aula; c) docente ético reflexivo, que ensaia uma perspectiva que associa a informação pertinente, a acomodação dos conhecimentos e transformação do discurso docente em ação coerente na sua prática. Formar um docente ético e reflexivo, diante da cultura formativa não se dá de forma natural e em pouco tempo. É preciso várias etapas até a tomada de consciência para uma atitude ética e reflexiva perante a realidade educacional e especialmente acerca da ação docente e institucional na formação moral dos alunos.

Palavras-Chaves: Desenvolvimento Moral; Ensino Fundamental; Pesquisa Educacional Qualitativa; Prática Docente.



## **ABSTRACT**

This research analyses the teacher conception of moral development in the context of everyday school life, as well the teacher's role in this process. Longed also establish a formative and collaborative environment conducive to the ethics reflection among teachers working in classrooms of elementary school about the pedagogical practice in construction situations of morality in school environment, offers ways in their interactions to the development of the students morality. The empirical field was the Municipal School student Emmanuel Bezerra, located in the Planalto - West neighborhood of Natal/RN, with the teachers of the classes of 4th and 5th year of elementary school students and theirs students during the years 2010-2012. It privileged qualitative in the analysis and the comprehension process of the quotidian into the school context, seeking understands the situations and the interactions analyzed. Based on the postulates of Jean Piaget on the moral development, it opted in the investigative work with the teachers for the complementarity between collaborative research and action research, with reflective sessions, documentary research, observations and semi-structured interviews. From this research it was identified three distinct phases of conceptions and attitudes among the teachers: a) teachers with the discourse of common sense due to a lack of depth reflection on their practice; b) teachers updated with their concepts and relevant information, however devoid of reflexive action of this knowledge and without reflection on their practices in the classroom and, finally; c) ethical reflective teacher who tried a perspective that joins the relevant information, the knowledge accommodation and transformation in teaching discourse consistent with the proposed issued and reflective in their practice. Educate an ethical and reflective teaching in front of the formative culture does not occur naturally and fast. It takes several steps until the awareness for ethical and reflective attitude towards educational reality and especially on the teaching and institutional action in the moral formation of students.

**Keywords:** Moral Development; Elementary School; Educational Qualitative Research; Teacher Practice

## RÉSUMÉ

Cette recherche analyse la conception enseignante sur le développement moral dans le contexte du quotidien scolaire, aussi bien que le rôle de l'enseignant dans le processus. On a aussi envisagé d'établir une ambiance formative et collaborative propice à la réflexion éthique parmi les enseignants qui travaillent en classes de l'Enseignement Fondamental sur la pratique pédagogique de l'enseignant dans des situations de construction de la moralité des élèves. Le champ empirique a été l'École Municipale Étudiant Emmanuel Bezerra, situé au quartier Planalto – Zone Ouest de Natal/RN, avec les enseignantes des classes du 4ème et 5ème année de l'Enseignement Fondamental et leurs élèves pendant les années 2010-2012. On a privilégié la recherche qualitative dans les analyses et dans le processus de compréhension du quotidien dans le contexte scolaire, en essayant d'interpréter les situations et les interactions analysées. Sur les bases des postulats de Jean Piaget sur le développement moral on a choisi le travail investigatif avec les enseignantes avec la complémentarité entre la recherche collaborative et la recherche action, en réalisant sessions réflexives, recherche documentaire, observations et entrevues semi-structurées, développés avec les enseignantes qui ont participés. A partir de la recherche ont a identifiés trois différentes phases des conceptions et attitudes parmi les enseignantes : a) l'enseignante avec les discours du sens commun, due à l'absence de réflexion approfondie sur leur pratique ; b) enseignante avec conceptions actualisées et informations pertinents pourtant dépourvue d'une action réflexive sur cette connaissance et sans reflet sur leurs pratiques en classe ; c) enseignante éthique et réflexive qui essaye une perspective associant l'information pertinent, l'accommodation des connaissances et transformation du discours enseignante en action cohérente dans sa pratique. Former un enseignant éthique et réflexif en face de la culture formative n'arrive pas de façon naturelle et dans peu de temps. Il faut plusieurs étapes jusqu'à la prise de conscience pour une attitude éthique et réflexive devant la réalité éducative et spécialement pour l'action enseignante et institutionnelle sur la formation morale des élèves.

Mots-Clés : Développement Moral ; Enseignement Fondamental ; Recherche Educationnelle Qualitative ; Pratique Enseignante

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....</b>	<b>20</b>
2.1	O CENÁRIO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO.....	20
2.2	OS ALUNOS PESQUISADOS.....	22
2.3	AS PROFESSORAS DO ESTUDO.....	22
2.4	OBJETIVOS DO ESTUDO.....	25
2.5	PESQUISA QUALITATIVA.....	25
2.6	PESQUISA COLABORATIVA.....	27
2.7	PLANEJAMENTO REFLEXIVO.....	32
2.8	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	38
<b>3</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO MORAL.....</b>	<b>41</b>
3.1	A MORALIDADE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA.....	49
3.2	A MORAL NO ÂMBITO ESCOLAR.....	53
3.3	A CONSTRUÇÃO SOCIOMORAL NA SALA DE AULA.....	55
<b>4</b>	<b>CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO MORAL DOCENTE.....</b>	<b>63</b>
4.1	PRIMEIRA FASE: O DOCENTE SENSO COMUM.....	63
4.2	SEGUNDA FASE: DOCENTE RESIGNIFICANDO SUAS CONCEPÇÕES.....	88
4.2.1	<b>A proposta do minicurso.....</b>	<b>88</b>
4.2.2	<b>Capacitação teórica.....</b>	<b>91</b>
4.3	TERCEIRA FASE: O DOCENTE ÉTICO REFLEXIVO.....	92
4.3.1	<b>A Proposta interventiva.....</b>	<b>92</b>
4.3.2	<b>O surgimento do docente ético reflexivo.....</b>	<b>104</b>
	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>109</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

É possível perceber que a escola, mais do que um espaço de aprendizagem didática, é também um espaço sociocultural onde encontramos uma diversidade de crianças e jovens que nela interagem. Esse local, para eles, por um lado, representa a alegria de estar com os colegas e a possibilidade de participar das diversas atividades sociais e culturais ali desenvolvidas. Por outro lado, representa um trampolim para levá-los a outros espaços, para conhecer novas pessoas e para conseguir um bom emprego. Mesmo que a percebam como insuficiente para tal tarefa, eles ainda apostam na escola como uma via possível de conquistar bens legítimos, abrindo caminhos e possibilidades de trânsito livre por outros espaços diferentes dos seus, constituindo-se, nesse sentido, em um passaporte para alçar “voos” maiores.

Assim, a escola é um locus que possibilita uma multiplicidade de vivências e interações, constituindo-se, no imaginário social, como o lugar de socializar o conhecimento escolar, do aprender. Contudo, o que a diferencia de outros espaços é a organização e intencionalidade desse conhecimento, isto é, “instituição conscientemente planejada para educar” (TEIXEIRA, 1997, p. 255).

Craidy & Gonçalves (2005) afirmam que existe o paradoxo de uma escolarização que é indispensável, mas ao mesmo tempo insuficiente. E que alguns alunos sabem disso, mas sabem também que a escola é um espaço público ao qual eles podem recorrer, tanto no caminho de uma profissionalização quanto na possibilidade de socialização e sociabilidades imediatas. Principalmente, se considerarmos que os pátios das casas, em geral, quando existentes, são pequenos e que os locais de diversão nos bairros pobres são poucos. A escola torna-se, para os jovens da periferia, um espaço importante de sociabilidade infanto-juvenil.

Sem esquecer que a escola, para as classes populares, talvez seja o único espaço público de acesso ao conhecimento científico e universal. Conhecimentos fundamentais que junto com outros são necessários para um bom desenvolvimento intelectual, e que poderão servir, tanto no momento atual quanto no futuro para que possam competir em igualdade de condições com outros jovens da mesma classe social ou de outras classes na busca por um emprego, na entrada no Ensino

Superior, na realização de provas para concorrer a vagas em concursos públicos ou na seleção para cargos no setor privado.

Neste sentido, a escola é o depositário de muitas esperanças (COSTA, 2008). Para os alunos, vários dos seus sonhos terão alguma chance de se realizarem caso consigam estudar. Sonhos, em geral, perseguidos fora da comunidade. Não que todos tenham o desejo de abandonar a vila, mas sair do cotidiano dela para fazer uma faculdade, conseguir um bom emprego para obter uma vida melhor para eles e para os seus familiares. O desejo de ajudar a família, principalmente a mãe, é comum estar presente na fala de jovens crianças. Comprar uma casa boa ou um apartamento confortável para reunir toda a família é um desejo de muitos.

Em se tratando de escola, acredito que seja possível encontrar espaços arruados (DAMATTA, 1991) e também espaços que chamarei aqui de domiciliados no espaço escolar. Nessa perspectiva, andar pelos corredores da escola ou da casa seria como percorrer as ruas de uma cidade. As portas e janelas seriam as pontes de acesso ao externo, que conduziriam à rua, e os pátios e quintais seriam, pensando em uma cidade, as praças e os recantos.

Na escola, os corredores, o pátio, os banheiros e as escadas são espaços de circulação que podem fornecer experiências encontradas na rua, sem sair dos domínios do privado. A sala de aula é um espaço centrado na ordem, na organização e no seu caráter provedor, lógicas encontradas no espaço da casa. Espaços fechados onde cada um teria seu papel e local definido (FOUCAULT, 2006).

A casa, a escola e a rua constituem-se espaços privilegiados, no cotidiano de crianças e jovens que frequentam escolas do Ensino Fundamental, tanto na comunidade onde habitam quanto na articulação com o conjunto da cidade. A casa, para eles, é o local da segurança, do afeto, dos conflitos internos e do descanso depois de um dia de estudo, trabalho e de agitações. Ela tem ligação estreita com a família e com a vizinhança. A casa e a família são referências importantes em suas vidas. Espaço privado e, historicamente, de predominância feminina. Nesse local espera-se encontrar a harmonia, certa ordem, segurança e o aconchego.

O mundo da casa é o lugar onde as relações predominantes são as de parentesco, de compadrio e de amizades (DAMATTA, 1991). Universo onde o sujeito se sente um cidadão. Ali ele tem direitos que em outros espaços podem lhe ser negados. É dentro dela que ocorre rede de parentesco e de amizade, ele é um

ser dividido e relacional cuja existência social se legitima pelos elos que mantém com outras pessoas.

A categoria casa somente pode ser definida, ideologicamente, quando em contraste ou em oposição a outros espaços e domínios da experiência social. Assim, as reflexões e análises sobre esse espaço só teriam sentido quando em oposição ao mundo exterior, ao universo da rua. Dessa maneira, a casa e a família que a habita não poderiam ser entendidas somente no seu espaço geográfico delimitado ou no estudo de sua árvore genealógica, mas percebidas pelos seus contrastes, complementaridades e oposições.

Assim, em contraste com a casa, a rua é o lugar do movimento, dos prazeres, das transgressões, dos vícios, dos medos, e do aprender a se “virar”. É o espaço onde se aprende desde pequeno que cada um tem que se virar sozinho frente às leis do mundo e da sociedade, com todos os deveres e pouquíssimos direitos. Espaço público, mais afeito aos meninos do que às meninas. Na rua, eles aprendem a brigar, a namorar nas esquinas, a jogar futebol e a brincar livremente. Circulam por esse espaço com mais autoridade do que elas.

Entretanto, para as meninas, mesmo que alguns espaços externos e horários lhes sejam negados, a rua também significa liberdade. Estar na rua é não cuidar dos irmãos, não fazer comida, não limpar a casa. Da mesma forma, como no caso dos meninos, é o espaço de aprender as coisas da vida, de transgredir, de namorar escondido, de ajudar as amigas a flertarem com os rapazes, de passear com as colegas, muitas vezes, durante aquele ínterim entre a saída da escola e a volta para a casa ou aproveitando as saídas mais cedo do espaço escolar.

De fato, a categoria rua indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que a casa remete a um universo controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares. Por outro lado, a rua implica movimento, novidade, ação, ao passo que a casa subentende harmonia e calma: local de calor (como revela a palavra de origem latina Lar; utilizada em português para casa) e afeto. E mais, na rua se trabalha, em casa se descansa. Assim, os grupos sociais que ocupam a casa são radicalmente diversos daqueles da rua. Na casa, temos associações regidas e formadas pelo parentesco e relações de sangue; na rua, as relações têm um caráter permanente de escolha, ou implicam essa possibilidade (DAMATTA, 1991).

Em relação à escola, acredita-se que esse seja um espaço multidimensional que pode ser analisado considerando as referências que os jovens têm dos outros dois espaços: a casa e a rua. Para os jovens, a escola é o local da ordem e da desordem, onde se aprende regras e também como transgredi-las. A escola, por um lado, é a sala de aula, que, como a família, tem regras e deveres a cumprir. Por outro, ela é o pátio, o local central do encontro, do movimento, do correr, do suar, das brigas, do namoro e do convívio mais próximo com os colegas.

Então, têm-se a existência de redes de sociabilidade, que perpassam a casa, a escola e a rua, que inserem esses alunos, mesmo que precariamente, nos mais diversos espaços da cidade permitindo o desenvolvimento de uma multiplicidade de práticas sociais, a descoberta de novos trajetos e a possibilidade de que novas relações se estabeleçam, apesar das muitas dificuldades encontradas no caminho de cada um deles.

Desta forma, na sala de aula, as relações interpessoais entre os alunos assumem um papel preponderante na socialização escolar, possuindo várias dimensões interligadas dependente uma da outra. Uma delas é a de caráter sociológico: a escola como um ambiente em que os alunos interagem entre si de diversas maneiras.

No Brasil existem várias realidades educacionais, desde a escola rural, com poucas condições didáticas e de trabalho, onde o ensino é, basicamente, a pessoa do educador, até os grandes empreendimentos educacionais com recursos técnicos e especializados que compartilham e auxiliam diretamente o trabalho docente. Entremeio a estas duas realidades tem-se escolas públicas sucateadas e algumas poucas que ainda são referência em educação; violência nas escolas públicas e particulares; indisciplina e depredação de patrimônio público e privado; queixas de falta de respeito para com educadores e demais profissionais da educação; professores com pouca ou nenhuma formação específica na área em que ensina, há, também, um saudosismo por parte dos educadores que afirmam que “os tempos mudaram e os alunos já não respeitam nem pais nem professores”.

Essa percepção de uma mudança no comportamento das crianças está presente na fala dos próprios professores e põe em evidência uma crise de valores presente na sociedade atual, e que se reflete diretamente no cotidiano escolar e demanda uma nova postura da escola e dos professores. Se as crianças continuam sendo crianças, o espaço social em que elas vivem não é o mesmo, o acesso à

informação, as relações interpessoais, o regime político do nosso país e até as relações entre os países e comunidades já não se constituem como há anos.

A redemocratização do país, a globalização e a internet são algumas das referências em que podemos visualizar mudanças sociais que implicam necessariamente na mudança de valores, conceitos e preconceitos que interferem diretamente nas relações interpessoais e familiares, na formação das novas gerações e, conseqüentemente, no comportamento verificado na sociedade e nas escolas. Nesse sentido, abre-se um leque de aprendizagens que precisam está integrada no âmbito escolar e superar discursos que fragmentam a vida na escola. Sim, lugar de vida, de pessoas, de relações nas quais os valores se fazem inerentes à existência do próprio sujeito, contudo:

Vivemos numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, mas estudamos estas dimensões separadamente, e não umas em relação com outras. O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto (MORIN, 2013, p. 13).

A grande procura por literatura especializada em temas como valores, limites e (in)disciplina demonstra, se não uma crise ética ou debate, a busca de ajuda por pais e professores. Alguns livros de auto-ajuda apontam essa crise de valores e descrevem o desespero e o despreparo de pais que, por medo de repetir a repressão infligida por seus próprios pais, se tornaram “liberais demais” e perderam o controle sobre seus filhos por se eximirem da tarefa e até por falta de tempo para educar e colocar limites. Essa tarefa acaba sendo delegada à escola. A escola e os professores, por sua vez, fazem coro com o discurso da “falta de limites” e os pais são chamados de omissos para que a escola possa continuar se omitindo. Essa omissão é justamente uma das armadilhas dos livros de auto-ajuda. Ao atribuir a falta de imposição de limites pelos pais como principal gerador da indisciplina e da “crise de valores”, corre-se o risco de supervalorizar a imposição pura e simples dos deveres, onde os professores e pais se revelam saudosos de épocas mais autoritárias.

Mas, é preciso entender que os limites são considerados tanto do ponto de vista moral, enquanto restritivos e normativos do comportamento, quanto do ponto de vista ético, de superação e condição do desenvolvimento pessoal. Então falar de limites é falar de uma atmosfera moral que comporte o conhecimento dos deveres



(como devo viver) e, ao mesmo tempo, uma convivência coletiva em que esses deveres se tornam significativos e necessários ao bem comum e individual. Não se trata, portanto, de impor limites, mas de proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento e ao entendimento das regras que condicionam a convivência entre pares. O não entendimento dessa equação entre moral e ética por pais e professores faz com que a responsabilidade pela educação moral das crianças, ao invés de compartilhada, se assemelhe a uma disputa litigiosa pela guarda dos filhos: a culpa pelos danos causados é sempre da outra parte.

É difícil também afirmar que a escola passa por uma crise no sentido de processo de decadência ou de negação, pois estaríamos diante de uma perturbação que alteraria o curso ordinário das coisas e talvez nisso consista o problema da educação atual. A escola não entrou nessa crise, nem a sociedade, porém tem que lidar em seu cotidiano com os reflexos das mudanças sociais (enfrentadas no cotidiano das relações entre alunos e professores em sala de aula) tentando não alterar o curso das suas funções educativas e sociais essenciais (desenvolvimento pessoal e socialização). As relações escolares estão em constante transformação e os problemas de indisciplina, de perda de respeito dos professores, de depredação de patrimônio, de violência escolar constituem uma realidade a qual a escola precisa compreender melhor. Trata-se de buscar e experimentar mudanças no processo de tomada de consciência da realidade de nossa sociedade e de entender e assimilar seus reflexos em nosso fazer educativo, como a democratização e objetivo de pessoas mais autônomas e criativas.

Trata-se do entendimento da educação escolar como uma aprendizagem para a vida, uma expansão do pensamento educacional para além dos conteúdos, das regras e dos bancos escolares para uma reflexão do real significado da escola na vida dos educandos. Entender que este é um lugar privilegiado para a formação dos valores essenciais para a vida em comunidade e que a escola constitui, para uma grande parcela das crianças, a primeira inserção na sociedade propriamente dita. Isso equivale a pensar a escola como um lugar privilegiado para a construção das relações sociais baseadas nos princípios democráticos e nos valores que almejamos para nossa sociedade. O sucesso dessa comunidade depende, é claro, da qualidade das interações entre seus pares internos e outros agentes externos (famílias, governos, universidades, empresas, etc.).

Assim, a escola consiste em uma estrutura da sociedade onde as relações interpessoais e as ações morais se constituem diariamente diante de cada nova situação. Os professores se deparam com situações controversas e suas ações diante delas são formas de ação moral. As ações constituem uma prática docente baseada no currículo, na formação e experiência prática do professor, nos regimentos e normas escolares. O cotidiano e a dinâmica escolar moldam pouco a pouco essas ações constituindo práticas corriqueiras que muitas vezes são repetidas por outros professores. Isso vale para cópia de exercícios, dinâmicas, projetos até a postura e relacionamento com os alunos.

Dessa maneira, constata-se que existem dificuldades de uma reflexão acurada na fala de muitos professores, onde relatam nunca haver pensado no aspecto pedagógico de sua ação docente e apenas repetem o que lhes foram ensinados. E assim, o cotidiano da sala de aula pode ser encarado tal qual o operário de linha de montagem na fábrica que repete sua tarefa indefinidamente ou pode ser parte de um processo de sucessivas reflexões de uma prática voltada para a expansão de si próprio e, conseqüentemente, para a expansão da dimensão educacional.

Essa expansão consiste numa discussão íntima, mais aprofundada e refletida sobre as ações docentes. Esse é o papel de uma ética dos professores. Uma tomada de consciência, uma reflexão sobre sua ação a cada dia que, em seu conjunto, reflete uma prática moral formadora de outros sujeitos morais. E essa prática carece de definição, de reflexão sociológica e de sistematização. Portanto, nesse contexto, que realizamos a presente pesquisa que trata do papel docente no desenvolvimento moral realizado no âmbito escolar.

Ao lecionar em todos os níveis do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) suscitou-nos a averiguar que as relações interpessoais entre os alunos influenciavam diretamente no “andamento natural” da sala de aula. É possível observar que existe diversidade nas interações entre os educandos e, a intervenção do professor, em muitos casos, era extremamente necessária para apaziguar problemas de socialização entre os alunos, fazer reflexões, em tese, que favoreceria o desenvolvimento da autonomia moral.

Todavia, também se pode constatar, em situações de interação sem conflitos interpessoais, o avanço no tocante a socialização dos alunos, bem como o

surgimento de um ambiente mais propício para o desenvolvimento do aprendizado dos educandos.

Nos corredores e nas reuniões pedagógicas é natural que os professores troquem experiências vivenciadas em sua sala de aula. Durante esses acontecimentos oriundos da prática de docência na escola supracitada, sentimos a aflição de como agir nas situações práticas relacionadas às interações interpessoais entre os nossos alunos. A teoria nos ensinada na formação inicial de pedagogia não nos ofertava respostas de como agirmos. A partir dessas situações de aflição e na ânsia de buscar respostas teóricas para auxiliarem a nossa prática que surgiu a necessidade da construção de um novo saber teórico e nos impulsionou a elaborar o tema de nossa pesquisa.

Os aspectos presentes na política educacional brasileira convergem para o crescimento proporcional de alunos matriculados no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, dentre outras implicações, na intensificação da vida social em sala de aula para as crianças e jovens brasileiros. Assim sendo, a escola e a sala de aula estão se tornando, cada vez mais, importantes estruturas socioculturais na formação e no desenvolvimento da socialização e da autonomia moral e intelectual dos educandos, sendo a estrutura social escolar o ambiente de relações sociais bastante presente em seu cotidiano.

Os relacionamentos interpessoais existente na sala de aula são o sustentáculo primordial para a socialização escolar. Destaca-se, portanto, as relações entre aluno-aluno e professor-aluno no âmbito das intervenções sócio-pedagógicas como sendo um meio de suma importância para a socialização e para o aprendizado escolar do alunado.

Historicamente, os estudos que tratam das relações interpessoais de professores e de alunos possuem como foco partes recortadas de um processo educacional global, como a influência das variáveis individuais dos professores ou dos alunos sobre a prática de sala de aula ou características dessa prática sobre o desempenho escolar dos alunos. Todavia, pretendemos em nossa pesquisa investigar, simultaneamente, em conjunto as relações interpessoais entre os alunos e as intervenções sócio-pedagógicas dos professores no tocante as relações interpessoais da turma. É evidente que nossa pesquisa pretende também levar em consideração a já tão estudada relação social professor-aluno, culminando numa análise de suas implicações no âmbito do desenvolvimento da formação moral e

intelectual dos alunos e do ambiente social escolar propício para o incremento do aprendizado escolar.

Dessa maneira, conseguir desvendar todos os aspectos descritos acima poderá proporcionar um vasto conhecimento alusivo à vida social na sala de aula, ofertando um ganho teórico a prática escolar do professor do Ensino Fundamental. Portanto, fica justificada a necessidade de uma pesquisa detalhada, a dispor do nosso tema, para o incremento e avanço do currículo pedagógico no sentido de agregar novos conhecimentos teóricos aplicados numa prática pedagogicamente pesquisada e analisada. Igualmente, imagina-se poder mostrar um potencial de generalização da pesquisa na rede municipal de Natal e para outras realidades do sistema de ensino fundamental no Brasil.

## 2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O motivo da escolha do tema a ser pesquisado possui duas dimensões: a relevância do tema para a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo e a motivação pessoal advinda da experiência em sala de aula.

Um fator relevante para o surgimento do nosso projeto de pesquisa é a experiência educacional em salas de aula do Ensino Fundamental na rede municipal de Natal/RN. Desde 2004 que temos a oportunidade de exercer a docência na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, localizada no bairro do Planalto, periferia da capital potiguar.

O bairro Planalto é uma região populosa e composta em sua maioria de pessoas pertencente às classes “C” e “D”, e com uma grande e crescente população de alunos que necessitam do Ensino Fundamental. Os problemas sociais no bairro são intensos, a pobreza e a violência urbana fazem parte do dia-a-dia de todos os moradores.

Nas salas de aula da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, principal instituição escolar do bairro, constata-se as variadas situações sociais e comportamentais existentes na vida social dos alunos. Essa diversidade emerge como uma intensa fonte de observações e inquietações dos professores da escola.

### 2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico da pesquisa geral e deste estudo é a Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, localizada no bairro do Planalto – Zona Oeste de Natal/RN. Essa escola atende a uma clientela de oriunda de classes economicamente desfavorecidas, sendo composta, na maioria, por moradores daquela localidade.

As intenções educativas da escola estão definidas na proposta política pedagógica elaborada pelos diferentes segmentos que a compõem, como também, as normas internas de cunho administrativo-burocrático que estão subordinadas às disposições legais dos órgãos oficiais, reguladores do sistema escolar. Sempre que

necessário essa proposta sofre revisões reorientadas pelo debate efetivado entre os interessados escola-família.

O Ensino Fundamental é dividido em 16 turmas, cada uma com uma média de 30 (trinta) alunos, sendo: 12 salas de aula na Unidade I (espaços, tamanhos e mobília, considerados satisfatórios) e 04 salas na Unidade II (ambientes pequenos e com pouca ventilação) todas funcionando nos turnos matutino e vespertino. À noite a escola oferece o pró-jovem.

A Unidade II é um prédio alugado, provisoriamente, num espaço próximo à Escola, com o intuito de atender à demanda ainda proveniente do turno intermediário (extinto em 2005).

No que diz respeito às instalações físicoestruturais, a escola dispõe das seguintes dependências:

Unidade I:

01 Sala para a direção da Escola;

12 salas de aula;

01 Biblioteca;

02 banheiros para os professores;

01 banheiro para os funcionários;

01 banheiro para os alunos;

01 banheiro para as alunas;

01 almoxarifado;

01 sala da equipe técnico-pedagógico (onde ocorrem, em momentos distintos, planejamento, estudos e reuniões do Conselho Escolar);

01 sala de vídeo;

01 sala para os professores;

01 copa-cozinha;

01 depósito para merenda;

01 secretaria;

01 refeitório, com mobília adequada e capacidade para 120 alunos;

01 quadra poliesportiva coberta onde também ocorrem as atividades sócio-culturais;

01 espaço de areia, sem cobertura, local que as crianças utilizam para jogar bola.

Unidade II:

04 salas de aula, uma delas com banheiro;

01 banheiro para os professores;  
01 banheiro para os alunos;  
01 banheiro para as alunas;  
01 saleta;  
01 cozinha.

Todos os espaços da Unidade II são de tamanhos insuficientes, quentes, sem ventilação e inadequados para o convívio e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

## 2.2 OS ALUNOS PESQUISADOS

Os alunos pesquisados são oriundos de um bairro popular, cuja história nos remete a terras que pertenceram ao comerciante português Manoel Duarte Machado. Com a morte dele, o domínio da propriedade passou à viúva Machado, detentora de considerável patrimônio imobiliário no município de Natal. A área sofreu parcelamento ao longo dos anos, resultando em vários loteamentos, originando, após desmembramento de vários lotes, a abertura de ruas projetadas. O Planalto oficializou-se bairro, no ano de 1998, atendendo aos anseios dos habitantes locais.

Moradores que em grande parte vivem em precárias condições de infraestrutura e de serviços públicos, aliadas a uma situação financeira instável, além de baixo índice de escolaridade é, portanto, uma comunidade eminentemente carente, na sua maioria privada de uma base familiar estruturada.

Foi nesse contexto que, após uma avaliação criteriosa a Prefeitura Municipal do Natal construiu e inaugurou, no ano de 2002, a tão esperada instituição escolar para atender a população daquele bairro. Os docentes que fazem parte desta pesquisa estão agrupados na turma no 4º ano que é composta de alunos cuja faixa etária variava entre 09 (nove) e 12 (doze) anos, e a do 5º ano que era composta por alunos, cuja faixa etária variava entre 10 e 14 anos.

Observamos cada turma, 2 a 3 vezes por semana no sentido de acompanhar e vivenciar a maioria dos momentos ocorridos em sala pelos alunos, aos

questionamentos realizados pela professora e seus comentários, não perdendo de vista as interações e relações do grupo.

## 2.3 AS PROFESSORAS DO ESTUDO

No desenrolar da pesquisa, a adesão das professoras foi um aspecto primordial e fator decisivo, pois participava relatando a construção dos seus conhecimentos, falando das suas práticas pedagógicas e evidenciando as suas apreensões do processo de desenvolvimento da autonomia produzidos nas interações ocorridas entre elas e os alunos.

A partir das informações obtidas em conversas estabelecidas com as professoras sobre a sua formação acadêmica e experiência de trabalho e, também, das nossas observações de sua prática pedagógica, traçamos-lhes um perfil para cada uma, visto que são responsáveis pela mediação dos conhecimentos e fazem parte do desenvolvimento da autonomia. Elas são identificadas como “Professora do 4º ano” e “Professora do 5º ano”.

A Professora do 4º ano (matutino), com 53 anos de idade, começou a ensinar como auxiliar de um padre da igreja católica aos 14 anos. Concluiu a formação em nível superior no curso de Pedagogia na UVA (Universidade Vale do Acaraú) durante os anos de 2001 e 2003. Antes já ensinava, pois fez o Ensino Médio Normal (Magistério) no Instituto Kennedy. Já é aposentada como professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e há 05 (cinco) anos ensina na rede municipal de Natal/RN. Lecionou na Educação Infantil por 20 anos e há 19 anos ensina no Ensino Fundamental.

A professora do vespertino tem 51 anos de idade, cursou o Ensino Médio Normal (Magistério) no Instituto Kennedy em 1974, mas só começou a ensinar há 15 anos no Ensino Fundamental. Ela também possui formação em curso superior em Pedagogia na UVA (Universidade Vale do Acaraú).

Ambas começaram em 2010 a ensinar na Escola, porém, já atuaram no magistério em outras escolas estaduais e municipais. Foi este um dos motivos pelo qual nós as escolhemos, o fato de não as conhecermos favoreceu o distanciamento a fim de analisarmos todos os momentos vivenciados durante a pesquisa.



As professoras experimentaram um processo contínuo de atualização de suas práticas, refletindo sobre os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a nossa investigação, discutindo sua prática e planejando o trabalho quinzenal de forma integrada.

Também discutíamos suas dúvidas sobre sua prática docente no referente às relações interpessoais no decorrer dos encontros diários com os alunos.

Em alguns momentos, sentiam-se inseguras diante da proposta da pesquisa, principalmente, a professora do 5º ano. Por isso, quando iniciamos as observações nas salas de aula, ela foi bastante sincera, dizendo que nossa presença deixava-a nervosa e sem segurança com relação à melhor forma de relacionar-se com a turma, mas, com o tempo, foi se adaptando não só com a nossa presença, como também, com as colaborações ao seu trabalho docente.

Diante dessa insegurança, em alguns momentos, ela nos pedia que opinássemos sobre os ocorridos triviais da sala (do tipo conversas paralelas; ida dos alunos ao banheiro, etc.), o que nos fez ter uma relação/mediação direta com os alunos, permitindo-nos provocar discussões sobre os ocorridos, de forma a priorizar a discussão e colaboração de opiniões por parte de todos que as quisessem expor.

Com o sentir-se mais à vontade conosco, a professora passou a ser mais espontânea e a colaborar com dedicação a pesquisa, tendo em vista, ter percebido a importância do tema para melhorar as relações interpessoais na turma, o que favoreceria, conseqüentemente, ao processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, cooperar com a melhoria de dois grandes problemas citados por ela na sala de aula: o comportamento e o aprendizado da turma.

Assim, ela passou a participar das discussões, das reuniões, trabalhando e estudando com a outra professora pesquisada em horários alternativos depois dessas discussões, sempre recorriam à pesquisadora, mesmo durante a aula, para dirimir as dúvidas surgidas.

Salientamos que nossa preocupação constante foi propiciar condições para que pudéssemos investigar, e colaborar com o processo do desenvolvimento moral e das interações ocorridas nas duas salas de aula. Para a compreensão desse processo e para que se possa, afinal, apreciá-lo adequadamente, é indispensável a análise dos momentos vivenciados pelos alunos, pelas professoras e por nós pesquisadores.

É nesse contexto investigativo que esta pesquisa é construída, num processo permanente de interações que se estabelecem entre os alunos, as professoras e a pesquisadora, compreendendo as relações interpessoais e refletindo sobre as condições para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma que viabilize o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

## 2.4 OBJETIVOS DO ESTUDO

A presente pesquisa visa analisar a concepção docente acerca do desenvolvimento moral no contexto do cotidiano escolar, bem como explicitar e compreender o papel do professor nesse processo. Objetivamos, também, estabelecer um ambiente formativo e colaborativo propício à construção da ética de professores que atuam em turmas do Ensino Fundamental.

Este trabalho procura contribuir na definição de aspectos teóricos e práticas pedagógicas no sentido da atuação do professor nas situações de construção da moralidade no âmbito escolar, para que assim propicie aos docentes uma nova visão teórica, metodológica e prática que ofereça caminhos que proporcionem interações sociais adequadas entre os alunos, com intuito de ampliar os horizontes do currículo escolar, intensificando o aprendizado e desenvolvendo a socialização na sala de aula.

## 2.5 PESQUISA QUALITATIVA

Nas análises e no processo de compreensão do cotidiano do contexto escolar, privilegamos a pesquisa qualitativa, uma vez que se procura interpretar compreensivamente as situações e interações analisadas, tendo em vista buscarmos aprofundar a compreensão do conceito estudado.

No panorama da pesquisa educacional brasileira, as abordagens qualitativas têm se voltado especialmente para o interior e arredores da escola. Nessa aproximação, procura captar o seu cotidiano, extraindo dele os elementos capazes

de construir novos conhecimentos a respeito desse universo (LUDKE e ANDRE, 1986 p. 07). Reconhece-se a importância de analisar o que se passa em sala de aula, especialmente nas relações interpessoais, recorrendo às contribuições das metodologias de cunho qualitativo.

As abordagens qualitativas produzem estruturas teóricas que vão além de qualquer critério de confirmação no plano empírico, Essas construções se convertem em recursos indispensáveis para entrar em zonas de sentido ocultas pela aparência. Esse princípio tem diferentes repercussões metodológicas, entre as quais está o lugar ativo da pesquisadora, da professora e dos alunos pesquisados, como produtores de pensamento e conhecimento.

Portanto, os princípios da investigação qualitativa que apresentamos, orientam a proposta metodológica baseando-se na produção de sentidos, desenvolvido num processo de constantes interações mantidas entre pesquisadora e pesquisados. Consideramos ser importante o que o aluno fala, suas opiniões, o sentido dessa fala e dessas opiniões, o envolvimento desse sujeito e como a professora atua de forma a favorecer a autonomia moral, o que permite uma produção mais complexa a partir dessa perspectiva.

Assim, buscamos analisar não só os elementos evidenciados nas relações pedagógicas (professora/alunos/dinâmica escolar), mas também, as produções dos alunos e sua participação, envolvendo opiniões, trocas de experiências, colaboração, entre outros na sala de aula. Representando, portanto, um processo constante de produção de ideias que organizamos no cenário complexo de um diálogo com o momento teórico/empírico e com os alunos e a professora nas salas de aula.

A definição do qualitativo na pesquisa está, então, implicada nos processos de construção do conhecimento, pela forma de produzi-lo, sendo um processo permanente de sistematização desses conhecimentos, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos para o processo ensino-aprendizagem e muitos dos processos constitutivos do problema estudado só aparecem no curso da pesquisa. Sob esse aspecto, a pesquisa qualitativa é valiosa não só pelo conhecimento obtido sobre o estudado, mas, também, pelos novos sentidos que permitem descobrir em relação ao objeto de estudo.

O papel ativo do pesquisador determina que a produção de ideias represente uma continuidade que atravessa todos os momentos do desenvolvimento da pesquisa, e torna impossível separá-la em uma fase de provisão e outra de interpretação das observações realizadas. Se esses momentos estivessem separados, perder-se-ia grande quantidade de elementos não-controlados que não aparecem simplesmente em forma de registros objetivos, mas, nas ideias e construções que produzimos ao estudá-los.

As ideias, as reflexões e os intercâmbios casuais durante a pesquisa contribuem, também, na atribuição do sentido feito, aos fragmentos de informação procedentes do processo ensino-aprendizagem. Por isso não desconsideramos as informações supostamente indiretas no processo de construção de conhecimento e nas posteriores discussões, realizadas, nos momentos de planejamento, entre pesquisadoras e as professoras das turmas pesquisadas.

A linha condutora que une os momentos de observações e análises ocorridas na pesquisa é a produção teórica. O significado da informação não surge como produto de uma sequência de dados, mas, como resultado de sua integração no processo de pensamento e reflexão permanente sobre a prática que acompanha a pesquisa, sendo, essencialmente, um processo de produção teórico-prática. A atenção, quando dirigida a qualquer aspecto do campo de trabalho pressupõe não só considerar as informações por sua procedência, mas centrar-se no significado que tem em relação ao processo de produção do conhecimento como um todo.

No trabalho de campo estamos expostos permanentemente ao novo, possibilitando desenvolvermos conceitos e explicações que deem sentido às novas experiências para incluí-las ao processo de construção do conhecimento da autonomia moral e das relações interpessoais. O trabalho de campo é congruente, no âmbito metodológico, com os princípios gerais adotados pela epistemologia qualitativa.

## 2.6 PESQUISA COLABORATIVA

Nesta pesquisa, optamos pelo norte da sistematização do trabalho investigativo na complementaridade dos ideários, princípios e procedimentos da

pesquisa colaborativa, com primazia nas sessões reflexivas, combinada à pesquisa documental e às entrevistas semiestruturadas. A apreciação concretizada foi possível pela explanação dos pressupostos teóricos, adotados pelo conhecimento de nosso campo empírico e das participantes na presente pesquisa, no encaminhamento junto ao coletivo de formação.

Sua dinâmica se embasa num espiral contínuo de ação/reflexão/ação por intermédio de ciclos auto-reflexivos em um processo flexível, no entanto controlado, sem que seja desprezada a objetividade e a validade do conhecimento, a fim de que haja o incremento da prática pedagógica, a efetivação do planejamento curricular pautado na escola, a construção de um grupo auto-reflexivo e o trabalho pedagógico investigativo primando questões éticas e pedagógicas.

Para construirmos uma proposta metodológica fundamentada na pesquisa colaborativa, descobrimos peculiaridades que tornaram imprescindíveis a atuação em momentos e espaços distintos nos procedimentos investigativos, instituindo canais de diálogo entre o sujeito formador e o corpo coletivo do trabalho. A construção do objeto de pesquisa ocorreu no dia-a-dia, através da constituição de questões no seu desenvolvimento, em uma relação dialética de construção/desconstrução/reconstrução do objeto.

As análises e conclusões devem se verter em resultados que propiciem a reflexão e a formulação de conhecimentos que se integrem, na relação dos conhecimentos com o coletivo social.

Nesse encadeamento, fizemos uso da concepção de professores-pesquisadores como fundamento em nossas construções, visando às transformações pedagógicas voltadas para a melhoria do ensino. Logo, ressaltamos a sincronia entre pesquisadora e professoras na constituição de um ambiente pautado na cooperação e na negociação que marcaram nossa investigação no âmbito da Pesquisa-ação Colaborativa.

A investigação colaborativa, como forma de pesquisa-ação na educação, possui o campo de trabalho expandido com a colaboração dos educadores na pesquisa do objeto e, num conceito dilatado, pode dar margem a representações diferenciadas, dependendo da opção teórica que utilizemos. Destarte, é necessário estabelecermos a posição epistemológica na qual sustentamos a Pesquisa Colaborativa que utilizamos como abordagem teórico-metodológica.

Assim, a colaboração significa negociação e tomada de decisão conjunta nas ações do pesquisador que busca refazer as práticas pelas quais interage, sendo, simultaneamente, “investigador e objeto de investigação de sua própria prática”. (KEMMIS, 1987, p. 17). A investigação colaborativa é uma modalidade embasada na participação do colaborador e na reflexão como ato coletivo, o que permite a pesquisa-ação na admissão dos participantes em situações sócio-educativas nas quais o autoconhecimento reflexivo atinge o status de categoria epistemológica. Assim, “refletir criticamente sobre a prática significa localizá-la em um contexto social e político e confrontá-la com um contexto de tradição” (KEMMIS, 1987, pg. 23).

Como maneiras de organização que se coligam por semelhanças funcionais a suas formulações, a colaboração e a cooperação distinguem-se e individualizam-se teórica e metodologicamente, no entanto, podem ser complementares na ação. Na cooperação é presumida uma prática de adesão, mas não fundamentalmente transformadora das relações do grupo com sua ação social. Na colaboração enseja-se a edificação de um consenso provisório e mutável, construído em função de uma base comum numa relação eminentemente dialógica (MAGALHÃES, 2004). O ideário da colaboração possui como alicerce a individuação (em que o indivíduo constitui sua autonomia na relação com o coletivo), no sentido de conservar as escolhas e condutas de cada colaborador, e se distingue de uma relação individualista que procura apenas a satisfação de cada participante.

Em nossa investigação, a pesquisa colaborativa teve como hipótese basilar o movimento de excitar a capacidade de autorreflexão e o desenvolvimento educativo individual e coletivo, permitindo idêntico espaço de negociação de responsabilidades e destacando que o interesse particular auxilia para o geral, gerando-se a consciência da participação individual como imprescindível para o coletivo. Tal participação demandou a negociação acerca dos tempos de trabalho e trocas de saberes o que proporcionou a reelaboração de posições, conceitos e atitudes, desde a seleção e organização das discussões.

Uma vez que a investigação colaborativa abarca enfoques objetivos e subjetivos que são externamente fornecidos e internamente concebidos e explicados, apresenta-se como um processo de mediação para a compreensão de como as ações são exercidas e construídas.

Optamos pelos caminhos propostos para a efetivação de ações que permitiram um processo reflexivo, como aponta Magalhães (2003). Tal escolha

promoveu uma análise, a partir do ideário freiriano, que nos permitiu operacionalizar esse procedimento e organizar o trabalho em quatro etapas:

1 – Definição das ações: inicialmente realizamos uma pesquisa documental sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola em que visualizamos se havia discussão acerca das questões de relações interpessoais e da formação moral. A partir desse levantamento, discutimos com a direção e as professoras nossa proposta de investigação e o interesse de realizar uma pesquisa colaborativa. Com a aceitação da direção e das professoras, passamos a fazer nossas primeiras observações em sala de aula, com base nestas primeiras observações, elaboramos e realizamos as entrevistas, baseadas nos princípios das entrevistas semiestruturadas.

2 – Reflexões no planejamento e nos encontros realizadas durante o tempo das aulas de religião e inglês sobre o significado das escolhas feitas: elaboramos os eixos de estudo que seriam aprofundados nestes momentos, a partir das falas das professoras colaboradoras. No debate coletivo, arrolamos como as teorias que embasam nossas práticas educativas se articulam com os espaços educativos em que operamos. Logo, nesse processo reflexivo, os temas que se exprimiram recorrentes embasaram a construção das questões, apresentadas conforme os passos apontados pelo debate.

3 – Ocasão de confronto no questionamento e compreensão acerca de nossas ações: a autorreflexão delineada e revista nas sessões reflexivas permitiu o discernimento da concepção do tema pesquisado.

4 – Etapa da reelaboração: a partir das discussões e reflexões, concebemos como nossa ação coletiva interferiu na prática de sala de aula.

As quatro etapas supracitadas foram construídas especificamente para nossa investigação, pois os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa colaborativa são referenciais que precisam ser adequados para cada processo investigativo. Essa modalidade de pesquisa possui como substrato a articulação com o contexto da ação e construção de cada grupo colaborador, conforme as suas especificidades. Sua postura maleável lhe possibilita adequar-se a cada nova situação.

Como primeiro procedimento, o exame analítico documental nos permitiu a aquisição de informações acerca do nosso problema e do cenário das ações

desenvolvidas na Escola. Isto nos possibilitou a organização do roteiro das entrevistas, contextualizando as respostas das entrevistadas.

Decidimos pela entrevista semiestruturada por constituir-se como um procedimento que incita, fundamentalmente, um processo de construção de interação social entre o entrevistador e o entrevistado, que, diferentemente da entrevista estruturada e padronizada, designa o envolvimento ativo do pesquisador na problemática pesquisada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 e MANZINI, 2003). Desse modo, em nossa pesquisa e reflexão acerca do tema investigado, a partir da relação já instituída conosco, constituímos o princípio do respeito ao universo do entrevistado em seus valores e concepções.

Tendo em vista que a palavra é um ato concreto, um norte para conceber a realidade social do indivíduo; constitui-se como o ponto de partida para a mediação com seus valores morais e sua ação social e coletiva. Deste modo, analisamos as explicações das respostas que possibilitaram a construção de significados e de referências para as sessões reflexivas concretizadas com as professoras. Nessa perspectiva, os eixos da pesquisa são provenientes das ideias que representam propensões significativas no cenário social, promulgadas nas falas dos indivíduos a partir de questões recorrentes descobertas. Ao dirigirmos nossa investigação com vistas à organização das recorrências, procuramos não suprimir o agrupamento de traços particulares que qualificaram cada professora e entender como se constituiu o seu entendimento sobre o tema pesquisado.

O roteiro e o percurso das entrevistas semiestruturadas foram formulados com tópicos centrados em perguntas e situações, cujos ritmos das falas das entrevistadas nos permitiram, por suas heterogeneidades de posturas, intrínsecas a cada professora, delinear o perfil das relações interpessoais de sua turma. Na formulação desse roteiro centramos na sequenciação das questões e situações nas quais as iniciais possuíram o propósito de instituir um sentido de coerência, demarcando o que era essencial ao problema investigado e desconsiderando o que se apresentava como dispensável ou acessório.



## 2.7 PLANEJAMENTO REFLEXIVO

O planejamento reflexivo ocorreu em reuniões quinzenais com as professoras. As reuniões foram, essencialmente, para a discussão do tema, consumação de planejamento e debate das atividades a serem promovidas nas turmas pesquisadas. Após a fase de escolha das professoras dos 4º e 5º anos, partimos para a discussão do que é Pesquisa Colaborativa e a disponibilidade de participação de cada colaboradora.

Concebemos que o entrosamento edificado a partir da reflexão, constituiu-se como o elemento de grande potencialidade. Empregamos, desde esses debates sobre o tema pesquisado e, durante o transcorrer da pesquisa sobre atividades a serem desenvolvidas, dia-a-dia da sala de aula, comportamentos e as relações interpessoais que favorecessem a autonomia moral. Tudo isso, sempre primando pelo respeito e a interação. A transformação sobrevém pelo diálogo quando em nós alguma coisa altera nossos valores e ações, acatando-se o conflito inerente em todas as relações interpessoais.

Dessa forma, as ações desenvolvidas na nossa pesquisa são as seguintes:

a) Análise e diagnóstico do problema a ser investigado – para começarmos essa pesquisa, retomamos os postulados teóricos sobre as relações interpessoais e o desenvolvimento da formação moral no âmbito escolar.

b) Efetuamos o levantamento e a composição inicial de informações, caracterizando as participantes do processo colaborativo como integrantes da nossa pesquisa. Debates o empenho e a disponibilidade de engajamento na pesquisa, a partir da nossa proposta acerca do tema pesquisado.

c) Ajustamos com as duas colaboradoras o tempo disponível para a dedicação ao processo de trabalho proposto.

d) Executamos as entrevistas semiestruturadas com as colaboradoras entre março e julho de 2010, identificando as recorrências e as questões e situações promovidas pela transcrição das falas, e ao final da pesquisa (novembro de 2012), retomamos as mesmas perguntas e situações, a fim de fazer uma análise de possíveis mudanças em relação às concepções das professoras sobre os temas abordados. Assim, alcançamos um entendimento acerca das situações vivenciadas

a partir de um olhar particular, bem como a constituição de situações que favorecessem a prática das professoras em relação ao objeto pesquisado.

e) Instituímos o cronograma de visitas às salas de aula, no afã de realizarmos observações e sistematizações dos encontros quinzenais, nos quais gravamos todos os momentos para que houvesse reflexão sobre as relações interpessoais e o desenvolvimento da formação moral em sala de aula.

f) Nas reuniões com as professoras colaboradoras demos início a discutir questões e situações alusivas ao planejamento das atividades propostas. Com o maior nível de sintonia do grupo, passamos a debater acerca da nossa ação formativa e da nossa função enquanto indivíduos formadores de educadores em um processo auto-reflexivo de apreciação.

g) Por intermédio da instauração de regularidades e de relações que desencadearam a reflexão e a identificação de elementos, edificamos eixos de análise concernentes ao nosso objeto de investigação.

O desenrolar dessas etapas importou, como, geralmente, na pesquisa colaborativa, a seguinte composição: competência individual alusiva ao processo de trabalho coletivo; objetivos comuns (mesmo que cada professora colaboradora possuísse objetivos distintos de longo prazo); interdependência com o funcionamento diligente do todo a partir dos valores individuais; disposição de tempo, comprometimento e dedicação; reflexão e argumentação; conservação constante de conhecimentos a serem processados em saberes no planejamento permanente das ações.

A abordagem teórico-metodológica adotada desencadeou na abertura de ambientes de reflexões e achados em uma práxis na qual a construção de uma proposta de ação da prática educativa foi elaborada, assim as professoras constituíram-se como colaboradoras. Essa ação formativa permitiu elaborarmos um processo reflexivo sobre as suas atuações, enquanto facilitadoras do desenvolvimento da autonomia moral. O desenvolvimento dessa prática, apresentaremos nos capítulos seguintes.

Nesse sentido, procuramos entender como as relações interpessoais, envolvendo a construção da autonomia, constituem-se elementos de aprendizagens necessárias para o aluno compreender e participar conscientemente da vida real, política, escolar e cultural, de forma diversificada e abrangente, condições

essenciais ao exercício e construção da moral e da própria cidadania em uma sociedade democrática.

O primeiro passo deste estudo ocorreu com a primeira visita a Escola, momento em que conversamos com a diretora para solicitar sua permissão, a fim de podermos pesquisar nas salas do 4º e 5º anos e comunicar-lhe qual era o tema, problema e objetivos do estudo, perguntamos qual o melhor dia para podermos conversar com as professoras, ela nos respondeu que seria no planejamento, pois naquele dia teríamos a manhã toda com a professora do 4º ano (matutino), e também, no turno vespertino teríamos à tarde com a professora do 5º ano e respectivas coordenadoras. Aproveitamos a ocasião para solicitar o Projeto Político Pedagógico da Escola atualizado (já tínhamos o passado, mas que recentemente houvera algumas modificações), a fim de realizarmos, a posteriori, estudos sobre esta ferramenta, que é algo de fundamental importância para conhecermos ações e valores reflexivos sobre a função social da escola, a organização do trabalho da mesma, as diretrizes e práticas de ensino.

No dia do planejamento, retornamos a Escola, com a finalidade de conversamos com as professoras, sobre a nossa pesquisa e solicitar o consentimento das mesmas em suas salas de aula. Ressaltamos, neste momento, que elas teriam um papel ativo na construção de todos os momentos vivenciados no estudo.

Após esta fase, sistematizamos as devidas observações em sala de aula, intensificamos a presença e acompanhamos as atividades desenvolvidas seguindo o ritmo da turma. Procuramos atentarmos para os discursos e para as práticas pedagógicas em cada micro contexto escolar examinado em sala de aula e nos seus arredores e que explicitassem indícios sobre o nosso tema pesquisado, cuja análise dos dados obtidos terá como base a teoria que sustenta este estudo.

Os dados foram registrados no diário de campo, da mesma forma que as observações, análise de documentos, relatos de acontecimentos e as entrevistas, que foram gravadas com o celular com a devida concordância das discentes. O motivo de gravarmos pelo celular ocorreu, pois quando começamos a gravar, percebemos que as professoras, principalmente, a do turno vespertino, não se sentia à vontade, então, tivemos a ideia de utilizar o celular, tendo em vista, ser um aparelho de uso habitual e, por esse motivo, fazê-las sentirem-se mais à vontade.

Concomitante, as nossas observações e no final da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas, situações e suas respectivas respostas e mudanças na reflexão ocorridas no final da pesquisa serão relatados e analisados mais adiante.

Na pesquisa, observamos todo o processo de ensino e aprendizagem, privilegiando as relações interpessoais. Detivemo-nos a questionar se a forma de organização e dinamização do ensino permite ao aluno desenvolver a autonomia moral, sem perder de vista as relações vivenciadas e construídas na prática social e cotidiana.

Durante os anos de 2010, 2011 e 2012 observamos e anotamos vários momentos de aprendizagem ocorridos em sala de aula, interferindo quando necessário e solicitado, sugerindo, gravando e nos reunindo com as professoras, construindo assim, com elas, todos os momentos que envolviam o nosso objeto de estudo.

Com a finalidade de tornar mais claro o processo de acompanhamento, participação e nossa interação com os alunos e professoras dos 4º e 5º anos, relataremos os momentos considerados relevantes para o entendimento da relação com essas turmas e com as professoras regentes, revelando depoimentos, produções e estratégias pedagógicas utilizadas.

O primeiro contato com a turma se deu em março de 2010 quando nos apresentamos aos alunos, como pesquisadora e, evidenciamos que, a partir daquele momento, nossa presença seria constante acompanhando o processo de ensino e aprendizagem.

A partir de então, e contando com uma acolhida que foi se tornando cada vez melhor, passamos a observar e registrar todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com as turmas.

Logo nas primeiras semanas, os alunos passaram a nos ver como mais alguém na sala a quem podiam recorrer para relatar problemas que ocorriam com eles, do tipo conflitos e até “enredar”, coisas que fazem com frequência a adultos, julgando serem estes os “juízes” dos maus entendidos ocorridos entre eles e até com as professoras. Tendo em vista, o caráter investigativo e colaborativo da pesquisa, procuramos sempre atendê-los prontamente e levar as discussões aos momentos de reflexão e planejamento junto com as professoras.

Assim, a participação foi uma estratégia preponderante nesta pesquisa. Esse procedimento exigiu um estado de alerta permanente e consequente registro de situações habituais ou fortuitas, presentes no cotidiano escolar. Durante as situações observadas, pudemos testemunhar acontecimentos dentro e fora das salas de aulas que ajudaram a compor o quadro de conhecimento acerca dos alunos envolvidos como: atitudes (cooperação em sala de aula, participação e conflitos entre alunos) e habilidades na resolução de conflitos.

Esse contato diário e direto com as turmas foi fundamental no processo de construção das análises e para percebermos o desenvolvimento da autonomia moral. Desta forma, podíamos analisar se as situações estavam sendo facilitadoras, no sentido dos alunos agirem com respeito, levando em consideração o ponto de vista dos demais. Discutíamos o processo de desenvolvimento da formação moral e as relações interpessoais com as professoras, durante as reuniões pedagógicas ocorridas quinzenalmente, ou até mesmo, quando necessário, no decorrer das aulas de Religião e Inglês, pois tínhamos esse tempo para dialogar com elas sobre outras situações de aprendizagem, tendo em vista a flexibilidade do currículo e do trabalho pedagógico.

Deste modo, fizemos modificações nas situações planejadas, conforme ocorridas entre um planejamento e outro, seus avanços e as necessidades manifestadas no processo de desenvolvimento da autonomia. Nessa tarefa muito nos ajudava o fato de estarmos acompanhando mais de perto a turma e podermos identificar as dificuldades dos interlocutores da pesquisa.

Para isso, sentávamos ao lado dos alunos (em grupo ou individualmente), tentávamos registrar suas falas, as formas de interagir do grupo, as discussões entre alunos/alunos e alunos/professora, enquanto era realizado todo o processo de ensino-aprendizagem.

A descrição de todo esse processo é fundamental no sentido de explicitar os caminhos seguidos e modificados, quando necessário, para alcançar o objetivo desta pesquisa. Observando como os alunos, aos poucos, cooperavam entre si e com as professoras, a discussão de ponto de vista que passaram a fazer parte da rotina das turmas que ajudariam a desenvolver a autonomia moral.

Nos esclarecimentos prestados aos alunos em sala de aula. Quando eles recorriam para solucionar conflitos, tínhamos sempre a preocupação de propor, conjuntamente com as professoras, situações no processo de ensino e

aprendizagem que facilitassem o desenvolvimento da autonomia moral a partir desses conflitos.

Durante a pesquisa procuramos promover espaços para as discussões, contribuindo com a revisão da prática docente e sua compreensão sobre as relações interpessoais que favorecessem o desenvolvimento da autonomia moral e, principalmente, proporcionando as professoras momentos de reflexões que lhes permitissem avançar na sua formação pedagógica.

A sistemática de trabalho compreendeu 30 reuniões entre 2010 e 2012, com planejamentos quinzenais, cuja principal intenção era planejar e discutir as situações de aprendizagem a serem desenvolvidas durante a quinzena na sala de aula e, também, encontrávamo-nos, semanalmente, durante as aulas de Religião e Inglês, disciplinas que eram lecionadas por outras docentes e, em virtude disto, as professoras pesquisadas tinham disponibilidades nestes horários livres para discutirmos os ocorridos do cotidiano educacional, relacionados com a temática da pesquisa.

Para isso, planejávamos quais os recursos (textos, pesquisas, situações ocorridas na sociedade ou no cotidiano dos alunos, normas da Escola e da sala de aula) a serem utilizados de forma a propor melhores condições de desenvolvimento da autonomia moral, também, de interação entre professora e alunos. Ainda nessas reuniões discutíamos as dúvidas e questionamentos das professoras e planejávamos as aulas subsequentes, permitindo às mesmas a participarem de um processo contínuo de atualização de sua prática, à medida que discutíamos sobre o tema da pesquisa.

Dessa forma, o trabalho foi desenvolvido, criando situações que permitiam aos alunos o desenvolvimento da autonomia moral, através de reflexões, desenvolvendo a cooperação, o respeito, a democracia, o diálogo, colocar-se no lugar do outro, situações fundamentais para as relações interpessoais.

A fim de entendermos o citado processo é necessário um envolvimento direto com a situação estudada. Esse encaminhamento implica um conhecimento dos vários elementos que integram o processo. Para isso, fez-se necessário uma descrição ainda que sucinta dos elementos que constituem este estudo trazendo dados sobre onde e com quem interagimos.

## 2.8 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Apoiamos o estudo em três princípios de importantes consequências metodológicas na epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2002), e que podem ser aplicados na investigação colaborativa (processo de acompanhamento desta pesquisa). Os dois princípios são: o conhecimento escolar é uma produção construtivo-interpretativa e o caráter interativo do processo de produção do conhecimento. A seguir explicaremos mais detalhadamente esses princípios:

### *a) O Conhecimento escolar é uma produção construtivo-interpretativa*

O conhecimento não é só uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico, mas também tem um caráter interpretativo que é gerado para dar sentido às expressões, sujeitos da pesquisa, cuja significação é, às vezes, indireta e implícita. Essa significação dependerá do contexto, do momento pesquisado e das associações que fazemos com outros contextos anteriores, que darão sentido às produções e depoimentos produzidos pelos alunos e professoras. A interpretação é, assim, um processo em que integramos, reconstruímos e apresentamos construções interpretativas sobre os diversos eventos e significados na sala de aula pesquisada, no referente à, principalmente, as relações interpessoais quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas.

A interpretação é um processo de complexidade progressiva, que se desenvolve por meio da atribuição de significado às situações ocorridas em sala de aula, campo empírico estudado.

Procuramos utilizar a interpretação como um processo diferenciado que dá sentido às diferentes manifestações do aluno e do professor e as converte em momentos particulares do processo geral. Esse é um processo que se realiza considerando a unicidade e complexidade do aluno estudado na escola pesquisada, estando sustentado, como dito anteriormente, nos princípios da teoria do

desenvolvimento moral como referencial privilegiado na investigação em todo o processo.

Dessa forma, na análise consideramos a interpretação da construção das expressões das professoras e dos alunos estudados em todo o processo.

O conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de professoras e alunos a serem pesquisados responde a um critério qualitativo, definido, essencialmente, para o conhecimento do cenário da pesquisa.

Portanto, as expressões e as colocações, realizadas individualmente pelas professoras e pelos alunos, adquirem significações conforme cada situação, nos momentos de investigação e análise da nossa pesquisa. Assim, a informação expressa pelos participantes é um aspecto significativo para a investigação qualitativa, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos.

#### *b) Caráter interativo do processo de produção do conhecimento*

Enfatizamos, nesse segundo princípio, como as relações pesquisadora-pesquisados são condições para o desenvolvimento da nossa pesquisa, sendo a interação uma dimensão essencial do processo de ensino-aprendizagem e, assim, um fator primordial na constituição do nosso estudo.

A partir dessa perspectiva, o principal cenário deste estudo são as relações entre pesquisadora e colaboradores, como também, as relações dos alunos entre si e das professoras/alunos nas diferentes formas de trabalho grupal realizadas em sala de aula.

A consideração da natureza interativa das relações interpessoais implica compreendê-lo como processo que assimila os imprevistos de todo o sistema de comunicação ocorridos no contexto escolar e que, inclusive, utilizamos como situações significativas. Assim, consideramo-los como temas de discussões dos planejamentos, para o conhecimento da problemática que envolve o processo de desenvolvimento da autonomia moral.



Outra consequência importante da aceitação da natureza interativa do processo de produção das relações interpessoais é a importância dos momentos informais que surgem durante a comunicação entre os alunos/alunos e alunos/professora, como produtores de Informação relevante para a produção das análises das situações ocorridas durante o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, observamos os acontecimentos cotidianos dessas situações minuciosamente e procuramos identificar o sentido de cada momento, envolvendo o desenvolvimento da autonomia moral.

Assim, procuramos não deixar que esses momentos informais passassem despercebidos e, conseqüentemente, não analisados. Desta forma, procuramos fazer com que esses momentos e tudo que eles acrescentam à compreensão do objeto estudado fossem considerados.

O conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de professores e alunos a serem pesquisados responde a um critério qualitativo, definido, essencialmente, para o conhecimento do cenário da pesquisa.

Portanto, as expressões e as colocações, realizadas individualmente pelas professoras e pelos alunos, adquirem significações conforme cada situação, nos momentos de investigação e análise da nossa pesquisa. Assim, a informação expressa pelos participantes é um aspecto significativo para a investigação qualitativa, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos.

### 3 O DESENVOLVIMENTO MORAL

A experiência escolar é uma parte fundamental no desenvolvimento moral das crianças e, neste sentido há autores clássicos que tratam com profundidade o referido tema, como Piaget e outros. Ao estudar o desenvolvimento moral, Piaget (1932) teve como objetivo compreender como as crianças desenvolviam o respeito pelas regras e qual a concepção que elas têm sobre reciprocidade e igualdade entre os indivíduos e entre estes e a sociedade. Para atingir os seus objetivos, Piaget efetuou um estudo partindo da análise do comportamento infantil no jogo de bolinhas de gude. Tratava-se de um jogo social transmitido à criança pelo adulto, caracterizado por haver regras previamente estabelecidas e de cunho obrigatório. A forma como a criança interpreta, aceita, obedece, desobedece e modifica essas regras possibilitou ao pesquisador a identificação da Prática da Regra e da Consciência da Regra.

Piaget afirmou que existem quatro distintos estágios evolutivos acerca da Prática da Regra (Motor e Individual, Egocêntrico, Cooperação, Codificação da Regra) e de duas consciências anteriores à consciência da Regra (Consciência da Regularidade, Consciência da Obrigação/Obediência), nas quais os estágios são evidenciados.

A consciência da regularidade apresenta, como característica, o ato de repetir um comportamento de forma pormenorizada e sistemática, presente na regra motora que, por sua vez, é oriunda da inteligência prática e independente de toda relação social. Ela resulta numa espécie de sentimento de repetição que nasce da ritualização dos esquemas, na fase de adaptação motora. Encontra-se, aqui, o primeiro estágio evolutivo, denominado por Piaget de Motor Individual (0 a 2 anos).

Neste primeiro estágio evolutivo, a criança manipula o objeto de acordo com os seus próprios desejos e de seus hábitos motores. Os esquemas permanecem estranhos a qualquer direção de conjunto e o jogo permanece individual, permitindo que se fale em regras motoras, mas não em regras coletivas.

A Consciência da Obrigação/Obediência tem como característica a submissão da criança à regra imposta pelo adulto. É necessário esclarecer que o sentimento de obrigação só aparece, quando a criança aceita as imposições de adultos pelos quais

ela demonstra respeito. Encontra-se, aqui, o segundo estágio evolutivo; Estágio Egocêntrico (2 a 5 anos).

Neste estágio, o egocentrismo surge como uma conduta intermediária entre condutas socializadas e as puramente individuais e caracteriza-se pelo respeito místico à regra, que é vista como sagrada, eterna e imutável. A origem da regra implica o surgimento do comportamento de imitação. Ao imitar, sozinha, a regra do exterior, a criança não se preocupa com os parceiros e, se os tem, não se preocupa em vencê-los e muito menos em uniformizar a maneira de jogar. Joga para si e todos podem ganhar ao mesmo tempo, visto que ganhar não significa vencer os demais, mas sim, jogar para si próprio.

A Consciência da Regra define-se pela existência do respeito à regra, desde que construída mediante consenso mútuo. Ou seja, a criança, ao obter várias informações sobre o jogo, sente a necessidade de descobrir e elaborar regras fixas e comuns aos elementos do grupo. Conforme a visão de Piaget, este fato marca o início do processo de interação da criança com o meio físico e social em que está inserida. Encontram-se, aqui, os dois últimos estágios evolutivos, os quais foram denominados por Piaget de Cooperação (7 a 10 anos) e de Codificação da Regra (11 a ...anos).

No estágio da Cooperação, existe a necessidade de um entendimento mútuo, embora a criança ainda não conheça a regra em seus pormenores. Ocorre, então, uma espécie de jogo simplificado, onde há a imitação do comportamento do “mais informado”. A criança procura vencer seus companheiros, preocupando-se com a uniformização da regra, cujo respeito obrigatório, admitindo a reelaboração das mesmas, dando origem a novas regras, desde que haja um consenso geral.

No estágio da codificação da Regra, esta se apresenta à criança como o resultado de uma livre decisão, merecedora, portanto, de respeito, quando tem origem no entendimento mútuo. Neste estágio, as partidas são regulamentadas com minúcias; o código de regras é conhecido por todos e há a concordância sobre as mesmas; as variações das regras são aceitas, a partir do consenso entre os elementos do grupo.

A interpretação de Piaget acerca do processo de construção da noção da regra, por intermédio do jogo de bolinhas de gude, vislumbra-nos inferir que à construção da regra moral é semelhante a construção da regra do jogo, isto é, existe um estágio de total submissão aos valores e regras morais concebidos como

sagrados, que poderíamos compreender como sendo um processo de construção da consciência da regularidade e de uma consciência da obrigação (obediência), que são denominadas por Piaget de realismo moral.

Realismo moral, conforme a teoria piagetiana, configura-se numa característica da criança em conceber os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si próprios, independente da consciência e se impondo de forma obrigatória, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.

Neste sentido, o realismo moral caracteriza-se pela heteronomia, pela obediência passiva à ordem ou à uma regra estabelecida por parte do adulto, sem que haja qualquer tipo de questionamento, de reflexão ou posicionamento do sujeito frente ao seu intelecutor.

Tais características do realismo moral são responsáveis pela tendência da criança em avaliar os atos de terceiros, não em virtude da intenção que os desencadeou, mas pela conformidade material com as regras pré-estabelecidas.

Com o objetivo de compreender melhor o significado do termo realismo moral, para Piaget (1932), vejamos a transcrição de um trecho no qual o autor está analisando o valor moral “verdade”:

Para os pequenos, a mentira é grave porque a punimos, e, se não a puníssemos, não seria culpável. É a responsabilidade objetiva do estado puro. Não é preciso, aliás, interpretar estes fatos no sentido de um amoralismo mesmo relativo: a criança não quer dizer que basta escapar à punição para ser inocente. O que pensam estas crianças é, simplesmente, que a punição é o critério da gravidade da mentira. A mentira é proibida, não se sabe bem por quê. A prova é que a punimos: se não a puníssemos, ela já não seria “vilã”. Estas respostas significam que a mentira é uma falta, na medida em que é proibida por Deus ou pelo adulto. É a heteronomia em sua forma mais simples e a confirmação de nossa interpretação do realismo em suas origens. (p.147)

Sendo esta forma de julgar, o dever é essencialmente heterônomo e a regra, nesta fase, não é elaborada, não é julgada e, tampouco, interpretada. Ela é simplesmente obedecida literalmente e aquele que não a obedece enquadra-se na categoria de mau.

Piaget refere-se à responsabilidade objetiva como sendo algo que é produzido por meio da coação adulta, que sanciona com bastante severidade os descaminhos da criança que, por sua vez, adota de forma literal as regras e deveres

que lhe são impostos pelo adulto, por intermédio de proibições, punições e/ou recompensas.

Assim sendo, a heteronomia constitui-se em uma característica do desenvolvimento infantil, impedindo a criança de discriminar como são diferentes as imposições, as ideias e os pontos de vista originário do exterior. Tal característica pode permanecer dentro de uma relação de coação entre o adulto e a criança, da mesma forma como, em uma situação na qual predominem a igualdade, o respeito mútuo e a cooperação, ela possa regredir, dando margem à construção de uma moral autônoma e, conseqüentemente, à responsabilidade subjetiva.

No afã de investigar mais detalhadamente a questão da responsabilidade objetiva e da responsabilidade subjetiva, Piaget elaborou histórias hipotéticas e apresentou-as de forma emparelhada, com o cuidado de não apresentar danos materiais e, sim, contextos nos quais a criança emitisse julgamentos sobre a conduta moral do protagonista, avaliando a intenção da personagem.

Ao efetuar esse trabalho com as crianças que foram sujeitos da pesquisa, Piaget deixou evidente que a sua pesquisa se deteve na análise qualitativa do pensamento teórico ou verbal da criança e, não, no pensamento moral efetivo. Conforme Piaget, na medida em que uma criança realiza um julgamento moral acerca da ação de uma personagem, o seu julgamento é de certa forma distanciado teoricamente da sua ação, bem como as pessoas que estão tendo os seus comportamentos julgados não se encontram intrinsecamente ligadas à ela própria.

Para Piaget (1932), a criança, no que diz respeito a seus atos, consegue, por volta dos três anos aproximadamente

[...] diferenciar as faltas intencionais e as infrações involuntárias ao código de regras morais. Mas no que se refere aos atos dos semelhantes, as coisas se apresentam sob um prisma diferente. (p.159)

E o autor vai além, quando afirma que:

A conduta alheia aparece-nos em sua materialidade muito antes de ser compreendida em sua intencionalidade; assim somos levados a confrontar imediatamente esta materialidade com a regra estabelecida e julgar os atos segundo este critério essencialmente objetivo. Que a criança seja capaz, muito cedo, desta “intropatia” é evidente. Mas é evidente também que, nesta fase, em que o respeito à regra predomina sobre a cooperação, o esforço será maior para julgar psicologicamente

os atos alheios que os próprios. Em outras palavras, o realismo moral durará mais tempo no que se refere a avaliação da conduta alheia do que na avaliação da própria conduta. (p.160)

Tanto a responsabilidade objetiva quanto a responsabilidade subjetiva estão, diretamente, relacionadas com os dois níveis de moralidade identificados por Piaget: a moral autônoma e a moral heterônoma.

Essas duas formas de moralidade estão diretamente ligadas com a formação do conceito de respeito e com a construção da noção de justiça, que é compreendida por Piaget, como noção moral racional.

Segundo Piaget (1948), o respeito:

Constitui um estado afetivo derivado e único no seu gênero: ele não teria por objetivo os outros indivíduos, como o amor ou o medo, mas se prenderia diretamente aos valores ou às leis morais, encarnadas nesses indivíduos; respeitar uma pessoa consistiria assim em respeitar a lei moral naquele indivíduo. (p.64)

A moral do tipo heterônima é aquela em que prevalece o dever da autoridade e da obediência, que leva o sujeito (a criança) a confundir o que é justo com o conteúdo da regra estabelecida por outro. Constitui-se como sendo uma moral da submissão, em que a desobediência às regras impostas unilateralmente pelo adulto ou por uma autoridade hierarquicamente superior é concebida como uma transgressão passível de punição. Portanto, é considerada como legítima a imposição de um sofrimento arbitrário (expiatório). Este tipo de moral existe nas relações em que existe desigualdade de poder, predominância do respeito unilateral e preservação do modo egocentrismo de pensar/agir.

Conforme Piaget (1948) basta que:

Sejam preenchidas simultaneamente duas condições para que apareça o sentimento do dever. A primeira é sem dúvida a de que a criança receba de outrem ordens, ou recomendações (não sair sozinha à rua, não contar mentiras) (p.65)

Todavia, o autor questiona: “por que será que ela aceita semelhantes regras ao invés de ignorá-las?” (p.66) e conclui que essa aceitação

[...] não é simplesmente o produto da vontade do mais forte: o medo por si só não coage, mas propicia uma obediência toda exterior, e aliás interessada (obedecer para não ser castigado); resta então explicar o fato de haver aceitação interior e, por conseguinte, sentimento de obrigação. É aqui que intervém

uma segunda condição(...): a recomendação não emanar de uma pessoa respeitada, isto é, que seja o objeto de uma afeição e de medo simultâneos, e não apenas de um desses estados afetivos...(p.66)

Piaget, além de esclarecer o sentimento de obrigação que caracteriza a moral heterônoma, revela também a causa, o motivo, a razão pela qual a criança não se sente obrigada a obedecer ao irmão mais velho ou a uma pessoa estranha, simplesmente porque é o irmão (sentimento de afeição) ou porque não conhece o estranho (sentimento de medo).

As noções de justiça alusivas à moralidade do tipo heterônima são as noção de *justiça imanente* e noção de *justiça retributiva*.

A noção de *justiça imanente* é caracterizada pela situação em que as regras são aceitas e obedecidas meramente por serem regras existentes. Desobedecer significa ter sanções automáticas, concebendo-as como emanadas dos próprios objetos ou da desobediência a alguém superior.

Já a noção de *justiça retributiva*, por outro lado, caracteriza-se pela proporcionalidade entre o ato praticado e a sanção imposta. As regras também são obedecidas e acatadas literalmente, com a desobediência acarretando em dois tipos de sanções: a *sanção expiatória* e a *sanção por reciprocidade*.

A *sanção expiatória* é caracterizada pela arbitrariedade e nela não há nenhuma relação entre o conteúdo e a natureza da ação cometida. A desobediência às regras impostas pelo adulto provoca a punição, o castigo e o sofrimento, objetivando expiar o corpo.

Já a *sanção por reciprocidade* é aquela que faz com que se compreendam as consequências dos atos praticados. Há, portanto, uma relação entre a sanção e o ato de infração, sem ater-se, em alguns casos, à proporcionalidade entre a infração e a sanção. A punição é compreendida como uma decorrência natural do ato infracionário.

A moral no nível autônoma constitui-se por meio das relações de igualdade, as quais, então, sugerem a construção de regras em conjunto, caracterizando-se pela existência do respeito mútuo e da experiência entre iguais.

Piaget (1948) esclarece que, mesmo que o respeito mútuo seja um composto de afeição e de medo,

[...] só se conserva deste último o temor de decair aos olhos do parceiro. Ele substitui assim a heteronomia, característica do

respeito unilateral por uma autonomia necessária a seu próprio funcionamento, e que se pode reconhecer pelo fato de que os indivíduos por ele obrigados participam da elaboração da regra que os obriga. (p.67)

E continua a sua definição sobre o respeito mútuo, afirmando que ele é, por sua vez,

[...] fonte de obrigações: mas origina um novo tipo de obrigações que não mais impõe regras pré-estabelecidas: o próprio método propicia a elaboração. Ora, esse método nada mais é do que a reciprocidade, entendida não como um perfeito regulamento para avaliação tanto do mal quanto do bem, mas como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações. (p.67)

A forma de justiça existente na moralidade autônoma é a *justiça distributiva*, caracterizada, especialmente, pela presença da igualdade. A formação do conceito de igualdade propicia ao indivíduo buscar entender as situações conflituosas, levando em consideração a intenção e o objetivo ao se cometer um ato tido como fora das normas. O sujeito não se detém somente na consequência do ato infracionário, mas, fundamentalmente, na intenção que o desencadeou, fazendo com que a igualdade tenha prevalência sobre a retribuição, sempre que existir conflito entre elas. Surge, desse modo, o sentimento de equidade, que acarreta na igualdade não homogênea, mas que leva em consideração a situação particular de cada elemento, para que não ocorra injustiça.

Piaget (1948) conclui, em seu estudo sobre o desenvolvimento da noção de justiça, que “a importância da *sanção expiatória* parece decrescer com a idade, e isto na medida em que a cooperação vence a coação adulta (p.127)”, dando margem, desta forma, à construção da *sanção por reciprocidade* e da noção de *justiça distributiva*.

Piaget (1932) observa que:

A justiça igualitária desenvolve-se com a idade, às custas da submissão à autoridade adulta, e em correlação com a solidariedade entre crianças. O igualitarismo parece derivar, portanto, dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que mecanismos de deveres que derivam do respeito unilateral. (p.218-219)

Segundo a teoria de Piaget, as formas primitivas de *justiça retributiva* e as *sanções expiatórias* são originárias da relação adulto/criança.



As relações entre iguais vão possibilitar o meio favorável para a construção da noção de solidariedade, de cooperação e de igualdade que vão se desenvolver, correlativamente, em função do processo de interação social.

Kolhberg e Mayer (1972) afirmam que, para Piaget, a construção do pensamento é o resultado da reorganização das estruturas cognitivas, a partir da interação do organismo com o meio ambiente.

A criança, em contato com o meio, participa ativamente dos eventos, interagindo de forma inteligente com os objetos e os sujeitos que o constituem. Ao reorganizar os eventos materiais, sociais e morais, de forma ativa e inteligente, ocorre uma transformação na estrutura mental da criança. Essa transformação supõe um processo de elaboração do pensamento lógico, no qual intervêm os mecanismos de tomada de consciência, abstração e equilíbrio. Ou seja, a interpretação que a criança faz do mundo é o resultado da interação entre as suas estruturas cognitivas com o meio físico e social em que está inserida. O que justifica a afirmação do autor de que o processo do desenvolvimento infantil ocorre de forma cognitiva, social e moral. Conjuntamente, em decorrência das trocas com o meio.

Segundo a perspectiva cognitivista do desenvolvimento, a construção dos estágios cognitivos se dá de forma sequenciada e invariante. Esses estágios se caracterizam por mudanças qualitativas no modo de pensar e resolver problemas, porém essas diferenças obedecem a uma sequência estrutural e hierárquica que, dependendo dos valores culturais, pode sofrer uma alteração, no sentido de retardar, acelerar e até mesmo interromper o processo. Contudo não se pode jamais passar do estágio “A” para o estágio “C”, sem antes passar por “B”.

Essa integração hierárquica entre os estágios cognitivos e morais demonstra que cada forma de pensamento constitui um todo estruturado. Cada resposta a uma determinada tarefa implica, necessariamente, uma organização do pensamento, no qual o processo de interação é fator fundamental para a progressão de estágios do desenvolvimento cognitivo.

### 3.1 A MORALIDADE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

O trabalho de Piaget tem sido tomado como modelo nas pesquisas sobre o julgamento moral e, embora os estudos piagetianos não tenham sido a única influência nas pesquisas de Kohlberg, os trabalhos deste podem ser considerados como uma continuidade dos estudos realizados por Piaget.

Kohlberg (1969), em seus estudos, interessou-se pelas questões relativas ao raciocínio moral entre adolescentes. O raciocínio moral implica a existência de uma tomada de decisão, ou seja, significa que o indivíduo deve procurar agir sempre de modo que a perspectiva de todos os envolvidos em uma situação de conflito seja analisada, refletida e ponderada.

Para detectar o processo de raciocínio moral que uma pessoa utiliza para resolver dilemas cognitivo-morais, Kohlberg (1969) usou como método de pesquisa a proposição de dilemas morais, perguntando-lhe, diretamente, qual seria a melhor solução para o dilema e a justificativa para tal escolha. Cada um desses dilemas implicava a existência de uma personagem em situação difícil e o fato de que o sujeito teria que escolher entre dois valores conflitantes. Eram propostas várias questões e o entrevistado tinha que resolver o problema da personagem e justificar a razão pela qual considerava o valor escolhido, a melhor solução.

Ao analisar os dados coletados, o pesquisador encontrou seis estágios de desenvolvimento do julgamento moral e agrupou-os em três níveis distintos, cada qual contendo dois desses estágios.

No *nível pré-convencional*, o valor moral encontra-se nas fontes externas às ações, concentrando-se na maldade da ação em si, sem se importar com o ser humano que comete a ação. Este nível subdivide-se em: *estágio 1: moralidade heterônoma* e *estágio 2; individualismo*. A *moralidade heterônoma* caracteriza-se pela submissão total do indivíduo à regra e ocorre por medo do castigo, para evitar punições e para não contrariar as autoridades. O ponto de vista do sujeito é egocêntrico, o que significa que ele não coordena os diferentes pontos de vista, além de confundir a sua perspectiva com a perspectiva da autoridade. A ordem social é concebida, pelos elementos pertencentes a este estágio moral, em termos de força e poder da autoridade e o critério para a manutenção da ordem social é a obediência à autoridade e o medo da punição.

O segundo estágio moral, denominado de Individualismo, caracteriza-se pelo fato de o sujeito admitir a cooperação, no sentido de que é lícito ao indivíduo atuar para defender os próprios interesses e necessidades, o que significa que os outros também possuem o direito de fazer o mesmo. Existe a consciência de que todas as pessoas têm interesses a conquistar e que esses interesses podem entrar em conflito, porém o bem é relativo. A ação correta é aquela que satisfaz às próprias necessidades e, eventualmente, às de outra pessoa.

No nível *convencional*, o valor moral se encontra no comportamento correto, ou seja, naquele que está de acordo com a ordem social, atendendo às expectativas de outras pessoas. Este nível subdivide-se em: *estágio 3; expectativas interpessoais mútuas* e o *estágio 4; sistema social e consciência*. As pessoas pertencentes ao terceiro estágio apresentam como característica a postura do bom menino, o que significa que fazer a ação correta implica a intenção de obter a aprovação dos outros, buscando agradá-los sempre. O indivíduo pertencente a este estágio possui a capacidade de assumir o papel das pessoas com as quais tem mais ligação, mas não consegue dar uma solução completa ao conflito, porque persiste na *lei de talião* (retaliação). Isso significa que o sujeito pertencente a este estágio acredita que ser bom é manter relações de confiança, lealdade, respeito e gratidão; preocupa-se com os outros e deseja manter as regras e a autoridade que apoiam a boa conduta; é capaz de relacionar pontos de vista, porém não considera uma perspectiva do sistema generalizado. As pessoas que apresentam as características do quarto estágio, consideram a si mesmas e aos outros como partes de um sistema social mais amplo e, por isso, todas as pessoas devem cumprir com seus deveres e obrigações, de modo a preservar a autoridade e a ordem social vigente. A lei deve ser mantida sempre, exceto em casos extremos em que entrem em conflito outras regras sociais existentes. O ponto de vista do sistema prevalece, no sentido de que é necessário definir os papéis e as regras existentes na sociedade, considerando as relações interpessoais em termos de lugar no sistema.

No nível Pós-Convencional, o valor moral existe de forma intrínseca às atitudes do sujeito em relação a si mesmo e à sociedade, tornando-o capaz de coordenar e diferenciar os diversos pontos de vista. Este nível subdivide-se em *Estágio 5: Contrato Social ou Utilidade e Direitos Individuais* e *estágio 6: princípios éticos universais*. No *estágio 5*, o sujeito tem consciência de que as pessoas possuem uma variedade de valores e opiniões, na sua maioria, relativos ao grupo

social ao qual pertencem. Os indivíduos que se encontram neste estágio são capazes de: a) integrar as perspectivas por mecanismos formais de raciocínio, possuidores que são de uma imparcialidade objetiva; b) considerar os pontos de vista sociais e morais reconhecendo que, às vezes, eles são conflitantes, o que dificulta uma possível integração; c) pensar sobre o julgamento moral e discutir a questão filosófica do que é moral; d) questionar os conceitos de lei, de obrigação da própria lei, da moralidade da própria lei; e) definir o esboço de uma sociedade ideal, sabendo colocar os critérios de julgamento nos quais se evidencia a existência dos conceitos de ordem social, nos quais pesam os sacrifícios inerentes ao contrato social e à existência de uma reciprocidade de direitos e deveres, além de certa igualdade e liberdade. As leis, para os indivíduos pertencentes a este estágio, devem ser elaboradas por meio de procedimentos constitucionais contratuais, nas quais o bem-estar de todos é maximizado. A obediência à lei é vista como parte de um contrato social entre o cidadão e a sociedade, o que significa que, neste contrato, devem prevalecer a igualdade, o direito, os deveres e a responsabilidade.

O estágio de *princípios éticos universais* é caracterizado pelo indivíduo que age por princípios éticos escolhidos por ele mesmo. O respeito à lei e aos acordos sociais é válido porque está apoiado em princípios universais que refletem a justiça, a igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres, como indivíduos. O sujeito pertencente a este estágio; a) acredita na validade dos princípios universais e no sentimento de compromisso pessoal entre todos; b) é capaz de reconhecer a natureza da moralidade, considerando o fato de que as pessoas são um fim em si mesmas e possuem um valor incondicional, enquanto que a propriedade possui um valor relativo; c) não se importa se o seu julgamento está ou não de acordo com o julgamento dos outros e fundamenta o seu princípio de justiça na crença racional da validade dos princípios morais, nos quais prevalecem a equidade e a reciprocidade .

Os estágios do desenvolvimento do julgamento moral implicam, necessariamente, diferenças qualitativas no modo de resolver o mesmo dilema proposto a um grupo de adolescentes. E essas diferenças existentes na maneira de pensar formam uma sequência, uma ordem, uma sucessão invariante.

A visão construtivista do desenvolvimento (KOHLBERG & MAYER, 1972) leva muito a sério a experiência interna do indivíduo e, exatamente por isso, tenta observar os processos de pensamento, muito mais do que o simples comportamento

moral. Essa visão teórica não seleciona um foco na experiência interior ou no comportamento exterior; tenta, porém, utilizar uma metodologia funcional para coordenar os dois processos, por meio de estudo empírico.

Na procura da objetividade da experiência humana, (KOHLBERG & MAYER, 1972), o construtivista se detém na questão da universalidade dos estágios, no qual

[...] a passagem de um estágio ao seguinte é significativo porque ela é uma sequência no desenvolvimento do próprio indivíduo e não apenas uma média ou uma norma da população. Ao mesmo tempo, demonstra que, como a sequência é universalmente observada no desenvolvimento, ela não é específica ao indivíduo em questão. (p. 16)

Naturalmente, não se pode afirmar, ao analisar o pensamento do sujeito sobre um dilema hipotético, que tal pensamento irá representar uma ação real sobre o que ele iria fazer, caso se encontrasse diante daquele dilema.

O desenvolvimento moral, para Kohlberg é definido em termos de movimento entre os estágios de juízo moral. Os estágios, por sua vez, são definidos como os critérios pelos quais o sujeito exercita o seu juízo moral.

O estágio moral, ou seja, a maneira habitual de pensar identificável, obedece a uma sequência invariante, interligando-se organicamente e formando um todo estruturado por meio das integrações hierárquicas, em que cada nova estrutura se integra às anteriores. De acordo com o pressuposto teórico construtivista, para que a criança venha a atingir um estágio superior, são necessárias à reorganização e a transformação do estágio construído anteriormente. Ao afirmar a existência de estágios sequenciados e invariantes no desenvolvimento moral, o autor não está ignorando a relatividade cultural. Ele está consciente de que os valores morais podem se diferenciar quanto ao seu conteúdo, porém eles existem e possuem uma estrutura cognitiva que se evidencia, por intermédio da consistência da argumentação, a qual é denominada de raciocínio moral.

Kohlberg (1969) considera o desenvolvimento moral como sendo a habilidade de tomar decisões conscientes, críticas e transformadoras. Isso ocorre, quando o indivíduo se torna capaz de compreender, além de conhecer, os valores existentes dentro do seu grupo social.

Ao conhecer e compreender tais valores, o indivíduo toma-se capaz de discernir os seus valores individuais, dos valores sociais, construindo, dessa forma, a autonomia moral.

A escola tradicional é baseada na prática da autoridade arbitrária e, portanto, enfatiza o respeito unilateral. Neste tipo de escola, as regras são impostas de fora para dentro, demonstrando que a tendência moral predominante é heterônoma. Nas escolas tradicionais, a educação moral consiste, simplesmente, na educação de boas maneiras e o educador é concebido como uma autoridade a quem os alunos devem obediência a qual, por sua vez, é cobrada por um sistema de recompensas e punições.

### 3.2 A MORAL NO ÂMBITO ESCOLAR

O ambiente sociomoral de uma instituição de ensino é caracterizado, conforme DeVries e Zan (1998, p.17), como sendo a rede “de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

Para Piaget (1994) a qualidade das relações interpessoais influencia intensamente no desenvolvimento moral. Desta forma, para que uma escola favoreça o desenvolvimento da moralidade com autonomia, é preciso refletir acerca do tipo de ambiente sociomoral que está proporcionando, de forma a favorecer e possibilitar relações mais respeitadas e cooperativas. De acordo o mestre genebrino, os indivíduos, quando ainda são crianças, possuem uma forma de respeito pelos adultos: o respeito unilateral. Tal respeito se constitui em uma relação do tipo assimétrica e unilateral, em que uma das partes possui maior poder e autoridade, e a outra se submete, obedecendo às regras cuja origem lhe são exteriores. Nessa forma de respeito unilateral existe, na verdade, um “medo” da parte submissa em ser punido, censurado ou de perder o afeto e os cuidados do adulto. Resultado, dessa forma, no desenvolvimento da moral heterônoma: a criança respeita as ordens dos outros (pais, adultos, responsáveis, etc.) porque eles são uma fonte de autoridade. Deste modo, as regras são obedecidas e respeitadas não por entenderem sua

necessidade e/ou importância, mas, essencialmente, por conformismo e submissão, algo justo é sinônimo de obediência. Assim, podemos afirmar que o comportamento de tais crianças é regulado por intermédio de mecanismos externos a sua consciência. Portanto, essa moral é concebida como circunstancial, isto é, depende de fatores exteriores.

Por outro lado, na autonomia, permeiam a cooperação e o respeito mútuo, a obediência e o respeito pelas ordens originam-se de uma necessidade interna, uma necessidade moral: a reciprocidade, isto é, respeitar e ser respeitado. Tal respeito “constitui-se entre iguais, sendo feita a abstração de qualquer autoridade” (PIAGET, 1998, p.75). Por meio da construção do respeito mútuo, gradativamente, a criança vai trocando suas relações embasadas exclusivamente na obediência coercitiva, passando a fundamentá-las pela reciprocidade. Com essa perspectiva de mútua coordenação dos diferentes pontos de vista, sentimentos e ações, a criança passa a possuir mais possibilidades de elaboração das suas próprias normas de conduta. Desta forma, inexistente o “medo” de ser punido com sanções físicas e/ou psicológicas, mas um “temor” de decair aos olhos do próximo (outro), de não ser concebido como alguém de valor perante as pessoas significativas na sua vida. Existe, do mesmo modo, “medo” de decair aos próprios olhos. Nas relações fundamentadas no respeito mútuo, a ação dos indivíduos é orientada pela legalidade de fato ou de direito, indo além da autoridade coercitiva.

Levando em consideração que nas relações de respeito unilateral o adulto nunca se encontra no patamar de igualdade com a criança, o que predomina nessa forma de relação, em detrimento das com respeito mútuo, é o autoritarismo e a coação do adulto, dificultando, dessa maneira, o desenvolvimento moral da criança em direção à autonomia.

Uma forma de coação é quando as normas antecipadamente elaboradas e impostas por quem exerce autoridade (adultos), utilizando de artifícios como punições e ameaças para que tais normas sejam cumpridas. Dessa maneira, num ambiente coercitivo, fica sendo impedido que as crianças vivenciem e compreendam a necessidade e importâncias das regras, transmitindo a concepção de que inexistente relação entre refletir e obedecer. Já na autonomia, o respeito às normas é proveniente da compreensão e da importância de tal relação.

### 3.3 A CONSTRUÇÃO SOCIOMORAL NA SALA DE AULA

Uma sala de aula (com crianças como alunos) coercitiva é caracterizada pelo professor utilizar, preferencialmente, a autoridade impositiva do posto (posição ou status) nas relações interpessoais, as aulas são, em sua maioria, expositivas e sem diálogo, os exercícios e as atividades são desenvolvidas individualmente e o professor é o que toma todas as decisões e impõe todas as regras, assim como resolvem os conflitos existentes entre os alunos, utilizando sanções expiatórias e uma linguagem humilhante, demonstrando desconfiança (DEVRIES e ZAN, 1998).

Já quando se tem uma sala de aula cooperativa, os professores se relacionam com os alunos, também exercendo sua autoridade posicional, entretanto, sem a presença do autoritarismo (imposição arbitrária), numa relação pedagógica estabelecida com confiança, originária do respeito mútuo. A autoridade nessa relação professor e aluno é necessária e se fundamenta pela sua legitimidade educativa, isto é, o aluno obedece por sentir que é legítimo o poder proveniente do professor. O professor encontra-se numa posição diferente dos alunos, a priori pelo nível de desenvolvimento no qual se encontram, e em segundo porque o mestre tem um saber que o aluno ainda não possui, sendo responsável pela mediação dos conhecimentos e pela construção de um ambiente favorável à aprendizagem. Todavia, quando o professor não planeja tais situações, não organiza suas aulas, deixando os alunos decidirem tudo, os discentes não legitimam sua autoridade, pois não se sentem seguros na responsabilidade que este professor deveria exercer, ao, ao menos, coordenar.

Na medida em que os alunos, muitas vezes, não legitimam a autoridade do professor, não obedecendo-o, este acaba utilizando outros artifícios, como, por exemplo: coerção, recompensas, ameaças, etc., resultando numa relação fundamentada no autoritarismo e sem a devida reflexão acerca das regras e valores. Esses artifícios não são utilizados num ambiente de cooperação, no qual os valores são refletidos e as regras são previamente elaboradas e reelaboradas pelo grupo, adultos e crianças, professores e alunos, a partir das necessidades e demandas vivenciadas por eles, com proposições de atividades significativas, requerendo a ação e reflexão do sujeito perante o objeto, valorizando a interação entre os pares e a cooperação, pois a coordenação de pontos de vistas só se desenvolve por meio



do contato cooperativo com o outro. Nesse sentido, os conflitos são vislumbrados como excelentes oportunidades de construção das regras e valores e, quando preciso, pode haver o emprego de sanções por reciprocidade, que encorajam a reparação e a tomada de consciência, com o emprego de uma linguagem respeitosa.

Nesse ambiente de cooperação, a autoridade exercida pelo professor possibilita aos alunos se sentirem respeitados nas relações interpessoais existem em sala de aula. A vivência de tais relações favorece para a coordenação de perspectivas e a auto-regulação, propiciando relações mais harmônicas entre os sujeitos (alunos e professores).

Piaget (1994), desde a década de 1930, vislumbrava a necessidade e relevância de se propiciar um ambiente acolhedor e respeitoso na ambiente de ensino. Ele apontava que a autonomia do sujeito não se desenvolve num ambiente de autoridade opressiva, com efeitos intelectuais e morais, como ocorre em diversas instituições de ensino, pois considera que é fundamental para a própria formação, a possibilidade de vivências de cooperação. Assim, cooperar seria desenvolver trocas operativas de pontos de vistas, concepções, informações, opiniões, sentimentos, atitudes, num ambiente em que as regras tenham a validade de forma democrática para todos (adultos e crianças, professores e alunos) e que os valores sejam refletidos e esclarecidos sem prescindir da autoridade (imprescindível no processo educativo). É, por intermédio desses intercâmbios sociais e da construção das relações de respeito mútuo que a criança desenvolve a moral autônoma e percebe, gradativamente, que os indivíduos têm diferentes demandas e maneiras de pensar, sentir e agir.

O favorecimento da construção de um ambiente permeado pela reciprocidade e cooperação é relevante para agir nas causas da violência. Se o sujeito, seja criança ou adulto, não consegue se colocar no lugar do outro, permanece centrado em sua perspectiva, agirá, naturalmente, a favor da sua própria satisfação pessoal, desmerecendo e desconsiderando as necessidades do outro na relação e, nas situações que surgirem conflitos, fará de tudo para atingir seu bem-estar, mesmo que, para tanto, aja agressivamente, negligenciando o bem-estar do outro.

Quanto mais o sujeito desenvolve a moral de forma autônoma, maior será sua competência de pensar, sentir e agir embasado no seu bem e no bem do outro. Se a moral é constituída durante a vivência cotidiana, a oferta de um ambiente propício

para tal desenvolvimento é condição essencial para tanto. Algumas investigações constataram as contribuições da oferta e construção de ambiente cooperativo para o desenvolvimento moral (DEVRIES e ZAN, 1998; VINHA, 1997 e 2003). Essas investigações têm ratificado que o desenvolvimento da moralidade possui relação direta com a qualidade mais cooperativa ou mais autoritária das relações interpessoais existentes nos ambientes sociais em que o sujeito interage (escola, trabalho, família, amizades, etc.). Quanto mais o ambiente ofertado for cooperativo, maior será o desenvolvimento da moral de forma autônoma; quanto mais autoritário for o ambiente, maiores serão os níveis de heteronomia construídos. Esses resultados demonstraram que as crianças inseridas num ambiente autoritário e coercitivo apresentaram menor nível de controle de suas emoções na resolução dos conflitos e, da mesma forma, tiveram dificuldades em coordenar diferentes perspectivas e sentimentos quando seus próprios interesses estavam ameaçados. Já as crianças imersas num ambiente democrático e colaborativo conseguiam, evidentemente, cooperar mais, tentando negociar mais e de maneira mais elaborada, levando em conta as diferentes perspectivas, necessidades e sentimentos dos outros, alcançando, dessa forma, resultados mais satisfatórios para os envolvidos nas relações.

Portanto, numa sala de aula em que o ambiente sociomoral é permeado com mais cooperação entre os sujeitos e as interações sociais e o desenvolvimento do trabalho em grupo são valorizados, conseqüentemente, existirá mais situações conflituosas do que numa sala de aula tradicional, em que existe pouca interação entre os alunos e estes estão sempre sendo controlados e suas desavenças são resolvidas pelos adultos (professores) (DEVRIES e ZAN, 1998). Todavia, será que é necessário extinguir a existência e o surgimento de toda e qualquer desavença na sala de aula? Ou será que tais situações conflituosas podem ser consideradas como sendo relevantes oportunidades para caminhar em direção à melhoria da convivência interpessoal e do desenvolvimento da autonomia moral?

Piaget aponta que uma das “fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si só obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas” (1976, p.18). Para ele, uma situação conflituosa, seja ela cognitiva ou sociomoral, suscitada porque as estruturas já construídas pelo indivíduo ainda não são suficientes para resolver o problema, pode provocar no sujeito o

reestabelecimento e a reorganização do equilíbrio. É nesse movimento de reorganização e reestabelecimento internos ocorre o desenvolvimento. Assim, as situações conflituosas não devem ser evitadas, contidas ou desconsideradas, tendo em vista que essa incapacidade momentânea da criança (aluno) expõe aquilo que ele ainda necessita desenvolver.

Conforme alguns pesquisadores (DEVRIES e ZAN, 1998; LEME, 2006; VINHA, 2003), as situações conflituosas não pertencem, exclusivamente, ao adulto (professor) que, diversas vezes, assume a responsabilidade unilateral, solucionando e/ou impondo como os envolvidos (crianças, alunos) devem agir. Nesse sentido, não cabe apenas ao professor resolver os conflitos pelos alunos, o que não significa que ele deve omitir-se da situação, mas orientá-los neste processo como um mediador. Conforme Vinha (2003), a atuação do adulto mais experiente numa situação de conflito pode ser no sentido de escutar e perceber o que aconteceu, orientá-los a descrever a situação para todos os envolvidos, estimulando-os a demonstrarem o que sentiram, bem como pensar nas causas e motivos, além de refletir no que poderiam fazer para resolver o conflito de maneira justa para os envolvidos, restaurando a harmonia. Também é relevante que os envolvidos reflitam acerca do que eles podem fazer para que tal conflito não se repita. Nessa perspectiva, portanto, o processo é extremamente fundamental e a solução é consequência da intervenção realizada no processo. Essa forma de agir, sentir e pensar cooperativamente não é desenvolvida de forma simples e natural, é uma construção gradual, num contínuo processo de elaboração e reelaboração, mediado pelas intervenções adequadas e planejadas para esse fim.

No tocante às intervenções em situações de conflitos, percebemos, na pesquisa de Selman (1980), grandes contribuições. Tal autor investigou o desenvolvimento da coordenação de pontos de vistas. Boa parte dessas pesquisas se refere à evolução das estratégias aplicadas pelos indivíduos em situações de conflitos interpessoais. Conforme o pesquisador, o desenvolvimento da negociação interpessoal possui relação de dependência com a capacidade de o sujeito em perceber, considerar e adotar a perspectiva do outro e, tentar coordená-la como se fosse a sua.

Muitos professores, conforme o senso comum, concebem que seus alunos agem da maneira como agem porque gostam, porque suas famílias agem da mesma forma ou por suas características (inatas) de personalidade. Tal visão reducionista

do problema faz com que as intervenções docentes sejam apenas pontuais e, dessa maneira, ineficazes. Na medida em que passam a conhecer de forma reflexiva os processos pelos quais novas possibilidades de negociação em situações de conflito são construídas pelos alunos (crianças), os professores começam a possuir maiores condições para refletir e planejar intervenções adequadas para tanto.

É necessário, assim, que seja possibilitado à criança experiências de vida social para aprender a viver em grupo, vivenciando situações de respeito mútuo, de tolerância com o diferente, de honestidade, de diálogos com o outro e de justiça.

Tognetta e Vinha (2009) apontaram que a justiça não é apreendida por intermédio de lições e/ou teorias sobre determinados assuntos, mas, especialmente, pelas experiências de relações interpessoais em que as regras são, realmente, necessárias e possuem validade para todos, existindo a vivência de situações de justiça. Eles também destacam que, além da vivência dos, é necessário, ainda, que exista reflexão, levando em conta que a moral é um objeto de conhecimento que se aprende de forma exclusivamente racional, isto é, a moral como objeto de estudo e reflexão. Segundo eles:

Considerando que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais tornem-se centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem principalmente habilidades cognitivas, interpessoais e afetivas, faz-se necessário oferecer nas instituições educativas oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral (p.39).

Tais procedimentos possuem a intenção de possibilitar a apropriação racional das normas e valores, favorecendo: a construção do conhecimento acerca dos outros, a identificação e manifestação dos sentimentos, a apropriação de maneiras mais justas e eficazes de solucionar conflitos interpessoais e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia moral.

Nessa perspectiva, Puig (2004) afirma que a intervenção docente precisa ser múltipla, isto é, necessita ser realizada em variados níveis educativos: dos sujeitos, de pequenos ou grandes grupos, do grupo da sala de aula, da instituição escolar como um todo, etc. Assim sendo, ele concebe que a escola precisa trabalhar a educação moral abarcando vias diferentes e relacionadas: as relações interpessoais propriamente ditas, o currículo escolar e a instituição de ensino como um todo.

A análise de uma situação conflituosa (presente no cotidiano dos alunos) importa distinguir os elementos que o formam, como, por exemplo, caracterizar suas causas e consequências. Para tanto, é necessário não se prender meramente na manifestação imediata da situação, mas é preciso problematizar suas origens, levando em conta os sentimentos e emoções das pessoas envolvidas para, assim, coordená-los. Na medida em que tais situações propostas são desenvolvidas, os alunos são estimulados, com a mediação do professor, a analisar e refletir seus próprios problemas e conflitos, descobrindo quais são as mais adequadas resoluções.

Tognetta (2003, 2009) propõe que crianças construam o valor de si, falando acerca si mesmos. Alvitra que existam momentos sistematizados pelos professores com a finalidade de desenvolver um trabalho com os procedimentos da educação moral, como, por exemplo: o debate de dilemas morais, a instauração de discussões a partir de conflitos existentes em filmes, quadrinhos, músicas, notícias, revistas, literatura infantil, bem como atividades de dramatizações e de atividades para falar/pensar/refletir sobre si e dos outros, como as narrativas e jogos para identificar e expressar os sentimentos.

As atividades supracitadas podem ser desenvolvidas em pequenos ou grandes grupos, nos quais os alunos podem selecionar seus pares e optarem se querem falar sobre como se sentem e como esperam que os personagens envolvidos na situação conflituosa hipotética sugerida pelo professor estão se sentindo. Já em outros momentos, dependendo do contexto e das especificidades, as atividades podem ser desenvolvidas de forma individual. A participação dos alunos, assim como o falar sobre si, pode e deve ser estimulada pelos professores, contudo, é importante que seja sempre voluntária e não obrigatória.

Outra proposta interventiva, pertinente ao ambiente escolar, é a instauração de assembleia (PUIG et al., 2000) que é caracterizada por encontros periódicos no afã de refletir acerca das ações dos participantes. Conforme o pesquisador, a assembleia é o momento/espço institucional em que a coletividade se reúne para estabelecer reflexões, tomando consciência de si mesmo, de maneira a aperfeiçoar a convivência social. Assim, trata-se de um momento/espço propício para a instauração do exercício da cidadania, ambiente em que as regras são construídas e reconstruídas constantemente, debatendo os conflitos interpessoais e negociando, de forma problematizada e reflexiva, as possibilidades de soluções de conflitos,

vivenciando a experiência de um ambiente sociomoral democrático e permeado pelo respeito mútuo.

Portanto, assumindo essa perspectiva, a assembleia deve se caracterizar como um ambiente no qual alunos e professores podem dialogar sobre seus conflitos, almejando compreender uns aos outros e exprimindo suas opiniões de forma respeitosa (PUIG et al., 2000). Uma característica relevante da instauração da assembleia é que o objetivo dessa proposta é debater sentimentos, emoções, valores e princípios, e, a partir da análise reflexiva destes, construir colaborativamente as normas de regulação do grupo, bem como as propostas de solução de conflitos interpessoais. Portanto, a ênfase está nas especificidades da situação conflituosa, e não nos sujeitos específicos de uma determinada situação, com os temas em debate não se referindo ao âmbito privado e individual de um aluno, mas ao coletivo.

A realização das atividades supracitadas almeja proporcionar oportunidades para que ocorra a reflexão a dispor de valores, conhecimento próprio e o conhecimento dos outros, além da identificação e manifestação dos sentimentos e emoções e da apropriação de maneiras mais justas e eficazes de solucionar os conflitos interpessoais existentes no ambiente da sala de aula.

Nas instituições de ensino, alunos e professores não exercem as mesmas funções e não possuem as mesmas responsabilidades, têm, portanto, uma relação naturalmente assimétrica e não estão em igualdade de condições no tocante ao desenvolvimento dos aspectos morais. Os papéis que professores e alunos exercem os conhecimentos e experiências que eles possuem são diferentes, não se pode, em nome igualdade e simetria das relações interpessoais em sala de aula, desconsiderar essas diferenças.

Vislumbramos que a qualidade do ambiente sociomoral escolar possui relação direta com trabalho sistematizado e desenvolvido no tocante a educação moral, onde as situações conflituosas podem assumir um papel relevante em tal educação. Propomos mais do que uma maneira de tratar com os problemas oriundos dos conflitos em sala de aula. Também não é meramente a constituição de estratégias com objetivo de lidar com os conflitos de forma satisfatória, ou de possuir como objetivo a simples redução da violência escolar e/ou do declínio da indisciplina dos alunos por intermédio do emprego de receitas e procedimentos que acarretem em bons resultados. Trata-se, portanto, de possibilitar e problematizar a criação de

um ambiente sociomoral que ofereça momentos de reflexão que propiciem a construção da identidade moral dos alunos de forma autônoma, auxiliando na constituição de valores morais de maneira consciente e crítica, com relações colaborativas e sempre com respeito mútuo entre os sujeitos no âmbito de uma sala de aula cooperativa socialmente.

Contudo, resta-nos refletir se a implementação de tais atividades (ou propostas semelhantes) e/ou a apropriação teórica acerca dos assuntos acima abordados são capazes de aperfeiçoar de forma significativa o desenvolvimento da moralidade de alunos no âmbito de uma instituição de ensino.

Para tanto, convidamos as professoras colaboradoras da presente pesquisa para enfrentarem o desafio de construir um ambiente cooperativo e auto-reflexivo no afã de observar, analisar e compreender a concepção e ação docente a dispor do desenvolvimento moral dos alunos no âmbito do cotidiano escolar, assim como acerca do papel do professor nesse processo e suas respectivas repercussões no alunado, almejando, deste modo, estabelecer novas reflexões sobre os aspectos teóricos e práticos da ação docente na construção da moralidade na esfera de uma instituição de educação formal.

## 4 CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO MORAL DOCENTE

### 4.1 PRIMEIRA FASE: O DOCENTE SENSO COMUM

Compreendemos que a Educação Formal possui como objetivo fundamental preparar as futuras gerações para a vida adulta por intermédio do desenvolvimento de competências intelectuais, físicas e morais. E esse objetivo é atingido dentro dos costumes de cada sociedade. É, dessa forma, a partir dos princípios morais que a própria educação necessita começar e, conseqüentemente, se guiar. A escola é, então, um ambiente sociomoral por excelência, em que as relações entre alunos e professores são o motor da moralidade vigente. Portanto, o desenvolvimento do trabalho docente possui, em sua essência, uma moral subjacente a sua prática e, ainda que os professores não se apropriem desta como instrumento de construção de valores morais, a qualidade das relações interpessoais existentes na escola constitui como sendo um dos propulsores do desenvolvimento moral dos alunos.

Portanto, o primeiro tema que propomos para iniciar a presente pesquisa foi a busca para a questão fundamental: “a construção de princípios morais é objetivo da ação educacional formal desenvolvida na escola?”.

O objetivo dessa reflexão é observar a posição das professoras acerca do papel da instituição escolar e dos professores na formação moral de seus alunos. Inicialmente, as professoras demonstraram, espontaneamente, a necessidade de se posicionarem sobre a adoção do ensino religioso na escola. Depois, buscamos também refletir sobre os princípios inerentes à função educativa da escola e os conteúdos escolares pertinentes para serem abordados de acordo com tais princípios. Vejamos como elas refletiram acerca do nosso primeiro questionamento.

Diante do primeiro questionamento levantado pelas professoras (religiosidade como formação moral), buscamos, a priori, refletir acerca da presença e importância do ensino religioso na escola. As professoras do 4º ano (P4a) e do 5º ano (P5a) se posicionaram a favor do ensino religioso nas escolas e associaram, explicitamente, a falta de religiosidade/religião à falta de valores morais:



Eu defendo de que se tenham aulas de religião, de que tenha o ensino religioso dentro das escolas, públicas e privadas. Pois, eu tenho minha crença, minha religião e acredito muito nos valores morais de uma religião, seja ela qual for. A gente percebe, claramente, quando o aluno frequenta uma igreja com os pais, eles trazem para dentro da sala de aula os valores que a religião deles propagam. Agora, um aluno de família não religiosa, já é mais complicado. Para estes os valores precisam ser construídos em algum lugar, e as aulas de religião podem fazer esse papel, já que não possuem formação religião fora da escola. Antigamente, também tínhamos aulas de “Educação Moral e Cívica” que ajudava bastante na formação moral dos alunos. Infelizmente, já não faz parte do currículo escolar. Mas acredito que as aulas de religião são insubstituíveis para a construção de valores dos nossos alunos. Sinto falta de uma educação religiosa mais consistente aqui na escola. (P5a)

Eu tenho a minha fé independente de qualquer Igreja. Nunca fui frequentadora, mas acredito que as crianças que são criadas dentro de uma igreja, dentro de uma formação religiosa, possui uma formação moral mais bem conduzida, com orientação. Por exemplo, aqui tem (aula de religião) e eu sou de acordo. Mas, tem escolas que não têm ensino religioso no currículo, daí fica mais difícil para o aluno, como que ele fica nessa parte? É complicado. (P4a)

A professora do 5º ano sente falta de uma educação para valores e se refere às antigas aulas de “Educação Moral e Cívica” como caminho utilizado anteriormente para o desenvolvimento moral nas escolas brasileiras. Nesse momento, optamos por não debater com mais profundidade a questão dos currículos escolares pretéritos que ofertavam tal disciplina como forma de institucionalização da educação moral, pois percebemos que o principal tema elencado pelas professoras era a questão do ensino religioso.

Para as professoras, existe uma forte ligação entre a formação moral e o ensino religioso, seja dentro ou fora da escola, como se a formação de valores morais dependesse, quase que exclusivamente, da educação religiosa. A professora do 5º ano apresenta em sua fala aspectos de sua formação religiosa que, certamente, faz com que ela valorize o ensino religioso como motor na formação moral dos indivíduos. Contudo, a professora do 4º ano, mesmo declarando não ser frequentadora de igrejas, ela também comunga com os ideais da colega.

É evidente que em grande parte das religiões, há uma forte preocupação com a formação moral dos seus fiéis e, conseqüentemente, desenvolvem várias

ações nesse sentido. Porém, o foco da nossa pesquisa é averiguar a formação moral dentro da escola, sem, obviamente, desconsiderar as influências extraescolares que todos trazem, bem como a presença (ou não) do ensino religioso na instituição escolar formal.

Assim, refletimos e estudamos sobre a possibilidade e existência de formação moral numa escola laica. As professoras permanecem realizando a forte associação entre formação para os valores morais e o ensino religioso:

Eu acho que a escola não pode abandonar uma formação de valores, ainda mais os valores religiosos. Então, eu não sei como acontece a construção moral dos alunos na França, se eles não trabalham a religião nas escolas, eles devem trabalhar a cidadania e os valores de alguma forma. Até deve ter resultados, pois na França temos uma educação de excelência em todos os sentidos, inclusive no quesito dos valores morais. Aqui no Brasil muitas escolas também não dão importância ao ensino religioso, acho um erro grave. Impossível não é, sem religião, sem fé, os valores ficam vazios. (P5a).

A formação moral dos alunos na escola depende muito da religiosidade deles. Deve ser possível formar uma criança moralmente sem aulas de religião, mas elas (aulas de religião) ajudam bastante. É muito importante que a escola tenha essa preocupação religiosa (P4a).

Tivemos, portanto, posicionamento das docentes que aceitam e defendem a presença do ensino religioso nas instituições de Educação Formal. Mas, além de um posicionamento, os depoimentos das professoras nos colocam diante do papel da escola na formação do aluno. As professoras já parecem ensaiar um entendimento que existe certa responsabilidade da escola na formação de valores, ou seja, à escola cabe, especialmente, nas aulas de religião, a formação moral do educando. Por outro lado, vemos que para elas, essa formação está fortemente ligada ao aspecto religioso, pois acreditam que a falta dessa Disciplina (Religião) no currículo escolar acarreta uma série de dificuldades de formação de valores dentro e fora da escola. Após refletirem sobre a existência e de uma escola laica, elas conseguem admitir que é possível que exista formação de valores fora da formação religiosa, mas, persiste a dificuldade na distinção precisa entre moralidade e religião. A educação moral não parece inteiramente assegurada sem que ocorram os valores promulgados pelas religiões e, as professoras, não conseguem separar totalmente a moral da religião.

Diante de tais observações, buscamos refletir acerca do papel que possui o professor que não leciona religião (situação a qual elas se encontram), assim como o da Educação Formal na formação moral dos alunos:

Temos que nos preocupar principalmente com a parte pedagógica. Acho que a educação moral já teria que vir da família, teria que vir de casa, mas eu percebo com os meus alunos que isso não acontece. Na verdade, acontece, mas de forma errada, os pais são omissos demais e ainda vem nos cobrar, é um absurdo! (...) Mas eu acho que além de formar o cidadão para a vida escolar, a escola tem que formar eles para a vida lá fora, que eles sejam críticos, sejam conscientes, responsáveis. Mas no nosso caso, temos muitos outros conteúdos que precisamos ensinar durante o ano (P4a).

Ainda que haja o reconhecimento de que a “educação moral” tenha seu lugar na escola, a professora do 4º ano acredita que existe uma sobrecarga de papéis e separa, claramente, os “conteúdos pedagógicos” de uma educação voltada para a formação moral dos alunos, além de “jogar” grande parte da responsabilidade de tal formação para a família, criticando a forma como vem ocorrendo, de maneira geral, com os seus alunos.

A professora do 5º ano concebe esse assunto de forma semelhante:

Não tenho condições, é muita matéria que preciso cumprir, se eu não cumprir serei cobrada pela coordenação, pelos pais e até pela secretaria. Não tenho a mínima condição de parar para pensar nessa formação de valores morais em minha sala de aula, ou eles (os alunos) já trazem de casa ou fica difícil. A aula de Religião também não dá conta, é pouco tempo para conseguir mudar a cabeça de alguém. A situação é complicada mesmo! (...) Sei que a escola tem o seu papel, mas, como já disse, somos limitados, temos outras funções, nossa função principal é ensinar os conhecimentos, os valores morais ficam com as igrejas e famílias. Mas complica né, pois os pais jogam seus filhos aqui dentro e esperam que a gente que eduque eles (P5a).

Fica evidenciado que as professoras reclamam, além da omissão por parte da família na formação moral das crianças, do excesso de “conteúdos escolares” previstos para o ano letivo. Tal excesso, para elas, torna-se um obstáculo para uma possível ação docente voltada para a formação moral dos alunos e, assim,

permanecem sem vislumbrar que a formação moral está presente e é influenciada por toda e qualquer ação existente no âmbito escolar.

Portanto, sentimos a necessidade de convidá-las a opinar acerca dos conteúdos curriculares necessários para o desenvolvimento moral dos alunos. As professoras expressaram sua avaliação da educação, sem propor nenhuma problematização dos conteúdos curriculares, acerca do cenário que enfrentam no cotidiano da sala de aula. Por isso, acabou nos fornecendo um panorama mais apurado da realidade e das suas preocupações.

Nesse sentido, a indisciplina escolar, a crise de valores e a falta de limites foram temas abordados pelas professoras em diversos momentos. A professora do 5º ano se preocupa com as questões comportamentais dos alunos e resume a formação de valores ao discurso dos limites e de imposições disciplinares, expressando muito mais um “descontentamento docente” sobre o estado das coisas, sobre o comportamento dos alunos e a sobrecarga do trabalho do professor, que configura mais um “desabafo” do que uma proposta ou uma solução para a formação moral dos alunos:

Eu acho que não deveria ser só papel da escola, mas limite, eu acredito que, nas nossas sala de aula, temos que dar. Eles (os alunos) têm que saber a hora que eles têm de parar e começar a respeitar o professor. (..) Agora, eu acho que o conselho tutelar protege muito o aluno e isto está prejudicando o professor e a escola, pois eles (alunos) têm direitos e deveres, mas eles (conselho tutelar) só nos cobram os direitos deles. (...) O aluno tem direitos, mas também tem o dever de escutar, ouvir, não é? (...) Acho que cidadania, bons modos, respeito, essas coisas a escola tinha lá na época da Moral e Cívica, obedecer à pátria, essas coisas. Mas hoje eles tiraram muitas dessas coisas, pois você vê que os alunos não estão a fim de respeitar, não querem saber de mais nada. Era um regime de certa forma militar, mas as pessoas, os alunos tinham um norte a seguir, hoje a coisa está sem limite, os alunos não estão respeitando ninguém. Antigamente, a disciplina militar que tínhamos nas escolas facilitava demais, não se via falta de limites nos alunos, o negócio era rígido e funcionava muito bem (P5a).

O saudosismo apresentado pela professora do 5º ano ao relatar outra época em que era “mais fácil” lidar com a disciplina na escola revela também a dificuldade dela se adaptar a uma realidade educacional e social na qual as relações interpessoais tendem a ser cada vez mais democráticas e igualitárias. Lidar com a

indisciplina apenas pela perspectiva da falta de imposição de limites dificulta o relacionamento entre professores e alunos e só aspira ao aumento dos conflitos e das situações de enfrentamento no ambiente escolar. A professora também deixa claro que é “mais fácil” impor a disciplina nas turmas com crianças mais jovens.

Ao solicitamos uma contra argumentação da professora do 4º ano, ela acredita que é preciso, além do domínio dos conteúdos a que se propõe a ensinar, que o professor saiba lidar com o humano e com os problemas oriundos desta relação. Isto é, não se trata apenas de transmitir conhecimento, existe uma relação humana que deve ser entendida como tal:

Nós temos que entender que um professor precisa compreender que a educação é saber lidar com o ser humano, primeira coisa. Mas, será que a escola, os professores estão preparados para receber as crianças e estabelecer limites? Pois é fundamental que o respeito venha acompanhado de limites. Porque, na grande maioria das vezes, eles (os alunos) vêm de casa completamente sem freio. (...) É claro que nós e a escola como um todo temos que procurar entender os motivos, como e de onde vem este aluno sem limites, da mesma forma, ele (o aluno) tem que saber que existem limites, que ele tem que cumprir regras, isso é essencial (P4a).

Apesar de elas ensaiarem a concepção da importância de uma educação voltada para a formação para a vida e de uma formação em valores, as professoras não se assumem como responsáveis por esta formação e, talvez, não vislumbrem pô-la em prática, pois não sabem se cabe numa grade curricular ou se aplicam à realidade da escola em que trabalham. A afirmação na fala das professoras acerca da necessidade de uma educação voltada para valores morais não significa, necessariamente, uma reflexão sobre o tema.

Desse modo, retomamos o debate acerca da relação entre conteúdos escolares para saber, segundo as professoras colaboradoras, se é preciso/possível ensinar valores e conteúdos ao mesmo tempo?

A professora do 5º ano não consegue admitir o ensino de valores e conteúdos nas aulas de Matemática:

Na aula de matemática eu tenho que ensiná-los a somar, dividir, multiplicar, etc. Eu tenho objetivos e prazos por bimestre e tudo mais, tenho que cumprir, se o aluno termina o bimestre sem saber somar, como que ele vai aprender a multiplicar? Quando a aula é de Português, História ou Geografia, até que

posso trabalhar alguma questão de forma transversal, mas o foco é na matéria, sempre. Agora em Religião a professora deve conseguir, pois lá os assuntos são para isso mesmo (P5a).

Para a professora do 5º ano, o conteúdo, a grade curricular e os prazos se sobrepõem às relações interpessoais entre professores e alunos, não vislumbrando possibilidade para uma educação de valores nas aulas de matemática.

A professora do 4º ano fala sobre sua prática, mas insiste na impossibilidade de uma abordagem de valores em disciplinas das ciências exatas, como a Matemática:

Eu tenho que adequar as matérias e os exemplos que estou trazendo com o cotidiano do aluno, pois tenho uma postura sócio construtivista. Parto sempre da realidade deles, muitos ajudam os pais a vender mercadorias na feira, assim trago exemplos práticos de soma, subtração, divisão. Mas não consigo ver possibilidade de numa aula de Matemática tenha transmissão de valor moral. Na verdade, transmitir respeito, solidariedade no fundo não é dever da escola, é dever da família; não deu certo na família e a escola tem que resolver: é errado. (...) ou então, em relação à indisciplina, seria necessário à ajuda de profissionais de outras áreas, do tipo: psicólogos ou terapeutas. Agora, numa aula de Matemática, não precisamos trabalhar isso, tem os professores de Religião que trabalham isso (P4a).

Apesar de falar que possui uma “postura sócio construtivista”, a professora do 4º ano acaba assumindo a postura de que a escola deve trabalhar conteúdos e a formação humana é de responsabilidade da família. E se a escola é obrigada a assumir este papel de formação, não será através de aulas de Matemática.

Ao pensarem numa “adequação” entre valores e conteúdos, as professoras dão conta de um discurso que parece estar fixamente presente na escola, mas não dão conta de uma reflexão acurada sobre a ação docente e as relações no cotidiano desse ambiente sociomoral escolar. Sem tomada de consciência, esse discurso é vazio de mudanças e só aspira à mesma reprodução de práticas já concretizadas no conteúdo como fim em si mesmo.

Na verdade, nenhuma das professoras demonstra desconhecer ou ignorar totalmente a importância da formação de valores na escola. Porém, ao descrever essa ação, elas permanecem presas a termos chavões no cenário pedagógico como “adequação ao cotidiano dos alunos”, “dar limites aos alunos”, partir da realidade de

cada um, sem ao menos ocorrer uma devida apropriação e significação desse discurso em suas práticas docentes.

Ao tentarem justificar os seus pensamentos, as professoras contradizem suas afirmações de um ensino ativo na medida em que se atêm a cópias de modelos ou receitas das quais não compreendem o real significado ou, ainda, quando remetem a responsabilidade docente (especialmente acerca da indisciplina e dos limites) a outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, e à família dos alunos.

Ao afirmarem a validade de suas sugestões, as professoras descrevem a educação e formação para valores como um verdadeiro combate à indisciplina instaurada em sala de aula. A professora do 4º ano reflete sobre os sintomas da ausência de uma formação em valores criticando o comportamento apresentado pelos alunos. Ela quer compartilhar ou repassar totalmente essa tarefa com/para os psicólogos, estagiários, voluntários e a família dos alunos:

Eu acredito muito que num grupo interdisciplinar, com psicólogos e estagiários, e alguns voluntários também, todos juntos viessem para a escola para nos ajudar nessa função de combate da indisciplina (...) Porque de repente, você deve saber, se tiver sorte eu tenho só um aluno ou outro problemático que me dá mais trabalho durante ano, mas no outro ano posso pegar uma turma com cinco ou dez. Já pequei turma com mais de vinte trabalhosos, não escapava um, então, se tivéssemos um apoio de um psicólogo, ou até mesmo um estagiário ou uma equipe de voluntários, não sei, mas se tivéssemos uma parceria, eu acho que isso ia ajudar muito a gente, poderíamos mandar os alunos indisciplinados para eles e continuaríamos com o restante da turma que quer aprender (P4a).

A preocupação com o combate à indisciplina permanece como uma constante e acompanha diretamente qualquer menção de educação voltada para formação moral. Todavia, as professoras têm diferentes formas de lidar com ela. A professora do 5º ano acredita que é necessário ser severo em algumas ocasiões:

Em algumas situações, como eu falei, eu tenho que aumentar o tom de voz, grito mesmo, pois falar baixo eles nem escutam. Tenho que chamar a coordenadora e até mandar sair da sala e ir para a direção, mas isso é uma forma de disciplinar eles (P5a).

É importante ressaltar que a escola, assim como os professores, não estão isentos deste compromisso e deste papel social de desenvolvimento de valores morais, por mais abstrato e intangível que possa parecer. Planejar e possibilitar um ambiente propício ao desenvolvimento de relações igualitárias e solidárias permeadas num ambiente de liberdade e de diálogo entre professores e alunos acarreta mesmo numa tarefa complexa, mas ao omitir-se ou negar-se desta função, a escola e os docentes perdem seu caráter de formação moral e se iguala a qualquer outro lugar de convivência, como a rua, o clube, a praça, etc.

Nossa conclusão parcial é de que as professoras desvinculam suas práticas pedagógicas da formação e do desenvolvimento da moralidade dos alunos. As professoras podem até afirmarem a validade de métodos ativos e da relevância e implicações um ensino voltado para os valores morais, todavia, elas não conseguem esboçar uma prática ou metodologia que contemple a construção de um ambiente permeado por relações recíprocas e a construção da autonomia dos alunos. Percebemos, diante da fala da professora do 5º ano um conflito de ideias, pois mesmo adotando uma posição mais saudosista das antigas disciplinas curriculares de Moral e Cívica que pretendiam disciplinar os alunos, ela também endossa uma educação em valores, mas não sabe como adotá-la na prática.

Mesmo que não exista consciência ou planejamento docente acerca da intervenção na formação moral dos alunos, a própria situação educativa consiste, inevitavelmente, numa relação social de sujeitos: o professor e os alunos. E é no cotidiano dessas relações interpessoais que o professor se depara com situações morais ou de conflito em sala de aula que pedem, inevitavelmente, seu posicionamento, uma ação ou tomada de atitude perante o que surge. Isso agrega desde discussões entre os alunos nas relações dentro da sala de aula, que podem ser provocadas por desavenças na hora do intervalo ou situações extraescolares. Assim, diante desse cenário, suscitamos com as professoras a reflexão de como que um professor precisa agir/reagir perante esses conflitos?

Dessa forma, ao instaurarmos tais reflexões com o objetivo identificar a ação das professoras perante situações cotidianas do ambiente escolar como a resolução de impasses com objetos perdidos e achados na escola/sala de aula e o envolvimento delas em problemas particulares ou extraescolares dos seus alunos. Procuramos novamente, uma conduta que revele valores inerentes à profissão docente. As situações pretendem pôr as professoras perante dilemas que



necessitam de um posicionamento docente quanto à tomada de decisão acerca: de intercorrências existentes em sala de aula e na escola, da atuação extraescolar e/ou interferência na vida particular dos seus alunos, bem como na emissão de juízo com relação aos seus alunos e seus colegas de profissão.

As tomadas de decisões e o envolvimento das professoras com seus alunos em situações e conflitos dentro e fora da escola nos auxiliam na compreensão de como as professoras tomam consciência de sua influência na formação moral de seus alunos.

A professora do 5º ano se posicionou contra qualquer envolvimento com a solução do conflito, eximindo-se de qualquer ação mediadora e atribuindo esse papel somente à direção ou à coordenação da escola:

Se sumiu alguma coisa em sala de aula, não se pode jamais mexer na bolsa do aluno. Se eu for mexer posso até ganhar um processo nas costas Então é muito delicada essa questão e envolve valores de pai para filho. (...) Eu não me envolvo nesse tipo de situação. Isso é coisa para coordenação e direção resolver (P5a).

Para as professoras a primeira atitude é chamar a direção ou coordenação e deixar que se resolva a situação em outra instância, eximindo-se totalmente de qualquer responsabilidade:

Briga, confusão sumiço de algum objeto de valor na minha sala eu chamo logo a direção ou coordenação, tenho que conversar com elas (diretora e coordenadora). Eu não vou tentar resolver isso sozinha, jamais! E aí eu vou conversar com a coordenadora e diretora para decidirmos o que a gente vai fazer, se ela chama os alunos e conversamos a sós, ou se depois vamos chamar os pais ou responsáveis para uma conversa. Mas tudo isso fora de sala de aula, lógico (P4a).

Para estas professoras, resolver conflitos é uma atribuição da coordenação ou da direção da escola, o envolvimento docente se resume meramente a acionar alguém para solucionar o conflito e acompanhar as decisões tomadas. Ao mesmo tempo em que demonstram cautela, ao comunicar à direção, as professoras também minimizam sua ação enquanto formadoras de valores e os seus papéis de mediadoras entre os seus alunos.

Todavia, encontramos duas posições distintas entre as professoras entrevistadas: a total omissão e a intervenção somente com auxílio. A primeira se isenta totalmente do papel de mediadora dos conflitos em sala de aula, já a segunda se propõem a intervir, mas sempre com o auxílio da direção ou coordenação da escola. Ao menos, vislumbramos que as professoras tomam alguma atitude, mesmo que essa atitude seja arbitrária e admitem certa responsabilidade.

Nosso próximo passo foi tentar confirmar o envolvimento das professoras em conflitos ou problemas extraescolares de seus alunos. Buscamos não somente o envolvimento entre docentes e alunos, mas fazer com que as professoras reflitam acerca da sua responsabilidade na formação moral para além dos muros escolares ou, simplesmente, formação para a vida.

Se as professoras já não tomam totalmente para si a responsabilidade de intermediação dos conflitos dentro do ambiente escolar, o que acontece fora da escola sofreria a influência da escola e do que foi ensinado na sala de aula? Como as professoras se posicionam sobre sua influência indireta em situações e conflitos extraescolares? Também quando intervêm em conflitos extraclasse ou nos horários de intervalo, mesmo que seja para repassar a situação para outra instância escolar?

Refletimos com as professoras no afã delas descreverem suas posições diante de tais questionamentos. Ao falar sobre suas atitudes, as professoras se posicionam sobre uma atitude docente, sendo convidadas a emitirem também um juízo sobre uma atitude contrária a sua.

A professora do 4º ano acredita que situações extraescolares não devem ser objeto da intervenção direta do professor, seja porque não é de sua responsabilidade ou como modo de preservação da privacidade do aluno. Existe coerência com a manifestação no item anterior do posicionamento de alertar a coordenação/direção da escola. Mas aqui o sentido é de passar adiante a responsabilidade acerca de uma possível intervenção, permanecendo concentrada somente no conteúdo das aulas:

Faria isso, comunicaria (a direção e coordenação escola), sem comentar com o aluno, ou com os alunos envolvidos. O ensino já está tão precário, já está tão difícil de melhorar o nível da qualidade da aula. Então você fica estendendo ali por muito tempo, eles não vêem o conteúdo, o professor tem que cumprir o conteúdo. Mas não é difícil para o professor observar essas situações, o professor consegue captar tudo. Então, na hora

que eu vejo algo, eu comunico, mas não trago isso para dentro da minha sala (P4a).

A individualidade e a privacidade prevalecem fora da escola e dispensam, conforme a professora do 5º ano, a intervenção e responsabilidade do professor:

É muito complicado isso. Eu já presenciei situações de alunas minhas entrando em carro de homens bem velhos que sabíamos que não eram parentes delas, acabei não falando nada, pois eu acho que fora da escola cada um é cada um, cada um faz o que quer. Agora, dentro da escola é diferente, eu comunico, falo com a coordenação e direção, são assuntos para contar mesmo, pois aqui dentro a responsabilidade é nossa. Agora saiu da escola, não. (...) Sei lá, estando fora da escola não temos o que fazer, se fosse logo aqui em frente ao portão, até que poderia tomar alguma atitude. Mas eu tento não entrar nesse aspecto da vida particular dos meus alunos, porque eu também não acho bom quando eu estou lá fora e alunos ou colegas quiserem interferir na minha vida privada. Não gosto, por isso separo bem as coisas, lá fora é lá fora, aqui dentro é aqui dentro (P5a).

Chegamos, portanto, a um ponto importante de nossa descrição da atitude das professoras participantes. Se, de certa forma, elas tomam para si ou mais para a coordenação e direção a responsabilidade na orientação e resolução de conflitos no ambiente escolar, a perspectiva a dispor de uma possível intervenção em situações em que o aluno se encontra fora desse ambiente nos mostra que as professoras se eximem de qualquer responsabilidade de orientação junto aos seus alunos e acrescentaríamos, junto à formação para a vida. Nesse recorte descritivo sobre uma ética da profissão docente, esse debate equivale ao posicionamento das professoras acerca da existência de um sentimento de obrigação moral, um agir de acordo a profissão.

Nesse sentido, apresentamos às professoras três novas situações as quais são refletidos três princípios que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação formal pautada na construção de valores morais: a autoridade exercida pelo professor, a lealdade entre os colegas e o questionamento das regras impostas.

Entendemos a autoridade como o papel exercido por alguém que detém algum tipo de poder com relação o outro, a quem é devido, em alguns casos, o respeito sob pena de coação física ou emocional. A autoridade pode ser legitimada por intermédio de um processo democrático, afetivo ou imposta unilateralmente.

Assim sendo, no âmbito escolar, o professor constitui-se como uma figura de autoridade. Seja pelas vias históricas de uma educação tradicional fundamentada pelo autoritarismo dos professores inerentes a um modelo pedagógico, seja por uma relação pautada pela reciprocidade em que os alunos o entendem como referência ou exemplo de conduta a ser seguido. De uma forma ou de outra, a autoridade do professor é um princípio presente no processo educacional, seja ela impositiva, seja ela construída democraticamente ou afetuosamente.

Todavia, a frequência de notícias veiculadas nas mais diversas mídias acerca de agressões físicas e verbais aos professores, o volume de pesquisas acerca do assédio moral e da indisciplina nas escolas, além de uma reclamação frequente das próprias professoras sobre uma dita crise de valores na educação são fatos que questionam a validade desse status moral e do respeito pelo professor. Assim, surgiu o questionamento acerca das agressões físicas a professores promovidas por aluno, e analisamos os comentários buscando identificar “se” e “como” a autoridade e o respeito do/com o professor constitui um valor inerente ao processo educativo de acordo com o julgamento das professoras colaboradoras.

As professoras avaliaram as situações como sendo cotidiana na sociedade em que vivemos. Elas vêm com pesar e inércia a existência de uma tendência à desvalorização e ao desrespeito pela figura do docente:

O mundo está virado mesmo. Professor hoje em dia é um qualquer, não vale nada mesmo. Vejam só os nossos salários, uma vergonha! Começa por isso, somos desvalorizados pelo governo, pela sociedade e pelos alunos. Se o governo não respeita a gente, quem vai respeitar? A educação é coisa séria, assim como a saúde. A escola é uma instituição séria e de respeito, e é o professor que bota a escola para funcionar. O professor é a principal autoridade. Em outros tempos, tudo isso era visto, mas hoje em dia? Antigamente o negócio era mais rigoroso. Lembro bem como os professores eram vistos na escola, o respeito era grande. Não tinha essa história de aluno ficar esbravejando, se o aluno falasse um pouquinho mais alto, era posto para fora da sala ou até mesmo da escola. O regime era outro (P5a).

É uma situação que está mostrando que não é só com o professor, mas é que a violência está tão grande lá fora que está chegando às escolas. E quando chega à escola, eu acho que precisaria de atitudes muito mais fortes. E isso acontece já com os pequenos (alunos), até nas escolas de Educação Infantil, pois se temos uma violência desta que está chegando

à escola é porque o nosso país precisa rever tudo. Na minha época (de aluno) era impossível acontecer as coisas que vejo acontecendo hoje, pois o professor era uma das pessoas mais importantes da cidade, do bairro e da vida dos alunos. Quando eu era aluna, todos tinham um enorme respeito pelos professores e professoras, não era apenas medo, tínhamos medo, é verdade, mas também tínhamos um respeito pela educação, agora, nos dias de hoje, para o aluno, o professor não tem uma função importante. Então é a sociedade chegando à sala de aula, é o que eu posso sentir e que tudo isso é muito triste. Fico muito triste mesmo com a nossa situação, com o nosso prestígio perdido, já não é uma questão educacional apenas, é uma questão social. O respeito do professor em sala de aula precisa ser retomado. A educação precisa rever essa questão (P4a).

Essas professoras visualizam no respeito ao professor um princípio instituído e validado pela escola por intermédio do próprio processo educativo. A escola teria, de forma natural, um relevante e respeitoso valor social e, da mesma forma, a escola teria outorgado ao professor o estabelecimento de autoridade enquanto representante natural desse valor. O grande problema de tal concepção de autoridade instituída é que se ela é “dada”, também pode ser “retirada” pela sociedade, pela escola ou pelos alunos.

As professoras concebem o respeito docente pela via da autoridade instituída e exprimem um saudosismo acerca de épocas pretéritas, como também desconhecem/ignoram as transformações em nossa sociedade, que englobam desde o regime político do país a difusão do acesso à informação em tempo real, sugerindo, conseqüentemente, uma modificação de comportamento diante da autoridade instituída e a forma pela qual compreendemos a função da aprendizagem e a difusão de conhecimento por intermédio da escola.

É preciso esclarecer que as professoras investigadas consideram o respeito ou a autoridade docente como um princípio inerente ao processo educativo. Entretanto, esse respeito precisa ser construído no ambiente educacional permeado de relações recíprocas entre professores e alunos, de forma que o docente constrói sua autoridade ao ganhar o respeito de seus alunos que não o temem, mas valorizam essa relação interpessoal a ponto de submeterem-se a ela.

Já o professor que se vê como uma autoridade constituída de forma natural buscará valer o seu “direito” por intermédio da exigência de respeito ou imposição de regras a seus alunos, como também pode entender que perdeu esse direito e não tem como resgatá-lo. Verificamos na fala das professoras uma tendência ao

autoritarismo ou ao sentimento de impotência. Se o professor conceber que sua autoridade não é algo dado, buscará construir com seus alunos um ambiente em que as relações são fundamentadas na igualdade entre as partes, na confiança, no debate e construção de regras coletivas, primando pela reciprocidade e pelo respeito mútuo, legitimando sua autoridade e sendo, dessa forma, respeitado pelo seus alunos.

A lealdade aos princípios e valores configura-se como uma virtude e explana segurança e solidez perante os dilemas e os conflitos morais. Em variadas situações no âmbito escolar, a lealdade é posta à prova, especialmente se uma autoridade (o professor) impõe aos seus alunos ações que quebram o princípio de lealdade entre colegas, como, por exemplo, aluno que é coagido (forçado) a delatar o outro.

Sugerimos, portanto, que as professoras estabeleçam uma reflexão acerca de uma situação semelhante e já ocorrida na própria escola em que, numa determinada sala de aula as questões de uma prova foram indevidamente apropriadas por alguns alunos, havendo cancelamento da prova e punição para toda a turma.

Enfatizamos nossos esforços em buscar a concepção docente a dispor de dois pontos: os alunos que conhecem os culpados devem delatá-los? Os delatores precisam ser poupados, portanto, recompensados, da punição atribuída a todos os outros?

A professora do 5º ano defende que os alunos devem delatar os colegas, especialmente para eles não sejam punidos. A opinião da professora assemelha-se aos procedimentos geralmente adotados pelas autoridades policiais na resolução de crimes, ou seja, delação por intermédio da coação ou por meio de uma denúncia anônima:

Nesses tipos de situação eles (os alunos) são unidos, quando eles fazem essas coisas erradas não querem entregar. Para agir nessas situações temos que ter um certo manejo. Pode ser que você consiga descobrir o culpado chamando um aluno e dizendo que outro apontou ele como o responsável pelo erro, daí ele acaba entregando o infrator para não ser culpado indevidamente (...) Mas, acho que existem diversas formas de alguém apontar os culpados sem que os culpados saibam quem foi, porque já se sabe que pode dar problema para quem entregar. Então, é só mandar um bilhete, uma mensagem para a coordenação, direção ou professora, faz um telefonema ou coisa parecida. Porque, atualmente, quantos crimes a polícia

pega o sujeito porque o cidadão não precisa dar o seu nome na denúncia? Se fosse preciso de identificar, eu garanto que ninguém telefonaria. (...) Agora, se eles não querem que a turma toda seja punida pelo erro só de um, eles que arranjem uma maneira, eles são muito criativos para se safarem das coisas, de alguma forma devem mostrar quem são os culpados sem ninguém precisar saber quem disse. Denúncia anônima mesmo, atualmente é o que mais a gente vê, a polícia está pegando quantos criminosos assim? Por que não ser da mesma forma na sala de aula e na escola? Não estará fazendo mal, nem vai ficar mal visto com a turma e também evitaria a punição geral para a sala toda (P5a).

De acordo com a fala supracitada, a ação moral está diretamente relacionada com a punição dos culpados. Nessa visão, seria válido estimular que o aluno delate de forma anônima e até mentir para os alunos no afã de coagi-los a entregar seus colegas para que se chegue aos verdadeiros culpados e, assim, possa-se puni-los. Tal situação aceitável no âmbito do universo jurídico e penal, entretanto, não se aplica no âmbito escolar, especialmente no tocante a formação moral em sala de aula, em que é objetivado o desenvolvimento moral fundamentado na relação entre pares e no respeito mútuo como princípio essencial da construção da autonomia moral dos alunos.

A professora do 4º ano diz que os professores sabem que os alunos não delatam porque são leais ao grupo ou porque temem punições do próprio grupo ao realizar alguma delação. Todavia, a delação não deixa de ser concebida como uma ação esperada ou valorizada no âmbito escolar:

Se a sala achou errado o que alguns fizeram, a sala é que deve se posicionar. É o papel deles se posicionarem. Se não se posicionam, é por causa do medo de alguma reação do grupo que fez ou pelo fato deles acharem legal o que se fez. Se a sala de aula é conivente, o professor não vai conseguir saber pela própria sala. Se os alunos estão com medo, o professor precisa investigar porque estão com medo daqueles que cometeram o ato ilícito (P4a).

Apesar da professora do 4º ano concordar sobre a ação moral presente na delação, o entendimento dela é de que esta se constitui como uma escolha dos alunos. Mas, as professoras colaboradoras empregam um discurso acerca da construção de valores morais que não se sustenta no próprio cotidiano da escola e da sala de aula em que os alunos são estimulados a delatar os seus colegas pelo bem da ordem moral e da organização da sala de aula. Delatar se configuraria numa

ação moral nefasta porque as professoras pretenderiam somente punir os culpados, reafirmando a autoridade opressiva.

Assim como nossa sociedade, a educação formal está vastamente permeada de regras. Na escola e na sala de aula, as regras fazem parte de grande parte dos procedimentos didáticos e também são concebidas como uma forma de garantir o comportamento esperado dos alunos. Horários, tarefas, fardamentos, materiais e até atitudes são regradas para a manutenção da organização, da ordem e do bom andamento das atividades educacionais. Ao concebermos as regras como mais um valor próprio à educação formal, procuramos também explorar a posição das docentes perante a participação dos alunos no debate e na construção dessas regras como parte inerente do processo de desenvolvimento moral do cidadão crítico e autônomo. Respeitar as regras estabelecidas configura um passo em direção ao próprio processo de construção moral do sujeito, além de condição imperiosa para a harmônica convivência em sociedade, questioná-las e transformá-las faz parte da ampliação do conceito de regras e da própria formação da moralidade do sujeito que tende para uma autonomia ascendente em direção à ética.

Defendemos que uma proposta educacional necessita prever e promover o debate e o posicionamento dos alunos acerca das regras às quais estão submetidos, proporcionando a adesão crítica e consciente das regras estabelecidas. Refletimos com as professoras como a escola deve reagir perante o questionamento de tais regras pelos alunos, e o diálogo com os alunos acerca das regras deve ser estimulados. A professora do 5º ano diz:

Quando o professor tira o limite e as regras, o exercício da autoridade também é tirado. As regras propiciam a segurança do aluno e o bom desempenho dele na escola. Mas para que tudo isso seja assegurado o professor precisa criar algumas normas para a sua sala de aula. Então, se algum aluno desrespeitar uma regra dessas criadas, ele pode desrespeitar qualquer outra regra. No fundo, no fundo, a escola tem mesmo é que botar regras, e estas regras precisam ser respeitadas, e o aluno não pode ficar reclamando delas, pois elas foram criadas para o bem dele, mesmo que não façam tanto sentido para eles, temos que conversar, escutar os alunos, mas se deixar as coisas como eles querem, a educação e a escola viram baderna! (P5a).



Na fala acima, percebemos que uma possível instauração de diálogo pode acarretar em quebra de regras fundamentais da escola, na perda da autoridade docente, portanto, na instauração de um ambiente disciplinador dos alunos. O estabelecimento de regras sem sentido e sua imposição aos alunos é concebida como parte inerente ao processo educativo que se fundamenta pelo autoritarismo e não pela autoridade. A professora desconhece ou ignora o processo coletivo de construção das regras que possibilita o consenso mútuo e aceitação moral das regras estabelecidas. Conforme a professora não é possível dialogar/mudar as regras a partir de conversas com os alunos.

Para a professora do 4º ano o diálogo com a turma serve para esclarecer aos alunos o motivo das regras impostas, ainda que elas não tenham uma razão clara nem mesmo para os docentes:

Eu não deixo usar boné nem mascar chiclete na minha aula. Celular é proibido! É regra aqui na escola, mas tem sempre um ou dois querendo transgredir, daí eu mando tirar o boné, jogar o chiclete fora e confisco o aparelho celular e só devolvo aos pais ou algum adulto responsável. Eu acho que dentro de sala de aula não tem necessidade de ficar com isso, e outra coisa, eu acho que o professor tem que falar para o aluno que o boné em sala de aula pode causar piolho, não é só questão de proibir ou não proibir, pois esquenta o couro cabeludo e pode dar coceira neles, ele não é estético, eu acho. Eu converso com eles essas coisas, muitos não entendem, pois ainda não têm maturidade para isso, é claro, e querem impor a regra das ruas ou das suas casas, mas aqui dentro é diferente, temos que explicar isso, com muita conversa, é importante dialogar (P4a).

Ainda que exista abertura ao diálogo, ele é realizado de forma unilateral, as professoras concebem a instauração de um clima de conversas como um “mal necessário”, pois exprimem que é certo ao menos escutar os alunos, desde que tal diálogo não obtenha repercussão perante as regras ou provoque as mudanças desejadas pelos alunos. Quando as professoras se referem às regras em sua prática de sala de aula, elas buscam sustentar o posicionamento do valor do diálogo acerca das regras na escola. Entretanto, nesta reflexão, as professoras demonstram possuir argumentos ou autoridade somente para impor as regras aos alunos.

Um bom exemplo é a professora do 4º ano que sustenta sua posição de que a escola e “o mundo lá fora” precisam estabelecer um diálogo com os alunos, mas

deixa bem claro que em sua sala de aula tem que existir regras e, ao que parece, não existe discussão:

Eu acho bom, eu acho que os alunos têm todo direito de se expressarem, a gente conversa muito, mas não é tudo que eles dizem que precisa ser atendido. O mundo lá fora está mudado, mas eu acho que a gente tem que ter regras aqui dentro. É isso que falta, pois lá pode tudo, tudo que eles querem eles têm (...) O aluno pode até opinar sobre algumas regras, mas é como eu te falei, se o celular, o chiclete e o boné não estivessem prejudicando a educação em sala de aula, ótimo. Mas eu acho que esteticamente não é legal e atrapalha muito a concentração deles e da turma. E é uma luta mesmo essa coisa do boné e do chiclete, eles gostam. Tem uns que já sabem que eu não gosto, mas todo dia tem um ou outro que chegam com o boné e eu tomo. Ainda deve ter boné lá no meu armário, esperando pai vir pegar (P4a).

Embora fale acerca da abertura ao diálogo na sala de aula, a professora do 4º ano insiste, na imposição de regras e limites como solução dos problemas de falta de limite e de indisciplina na sala de aula, levando-nos a inferir que sua fala seja mais o reflexo de um discurso presente no âmbito escolar, um jargão do meio pedagógico, do que uma reflexão acurada sobre a sua prática docente.

A professora do 5º ano relata que o debate das regras em sala de aula esbarra nas normas e na organização impostas pela própria escola:

Olha, dentro da minha sala eu tenho as regras que são impostas pela própria escola. Algumas coisas vem da secretária e do MEC. Agora se for algo relativo à minha aula, eu tenho algumas exigências quanto ao comportamento deles, a participação, o cumprimento dos conteúdos, então os alunos precisam seguir as minhas regras. O objetivo é este, não é egoístico, é tudo para ajudar os alunos, é para o bem deles. Eu como professora não abro mão das minhas convicções dentro da sala de aula. (P5ªa)

É importante ressaltar que muitas práticas que regem o funcionamento de uma determinada turma não funcionam quando transportadas para outras turmas. Por isso, os professores necessitam conversar com os seus alunos e discutir com eles o funcionamento da relação e das aulas, das regras e das condutas presentes em sala de aula.

Quando possibilitamos a reflexão docente sobre a contestação das regras pelos alunos na escola observamos no discurso das professoras colaboradoras que

a escola, a direção, a coordenação devem estar aberta ao diálogo, ao debate das regras com os alunos. Todavia, ao levantarmos a mesma possibilidade para a sala de aula, constatamos que o cenário já não é o mesmo. A fala das professoras muda de tom, demonstrando uma divergência entre o discurso e a prática docente quando possibilitamos uma reflexão dentro da sala de aula e aproximando-nos da realidade do trabalho docente. Quando as professoras refletem sobre sua sala, elas se aproximam de suas práticas e se afastam do discurso geral promulgado no âmbito escolar, manifestando que, em sala de aula, o debate acerca das regras está submetido à organização da escola (não é possível para elas mudar as regras) ou, simplesmente, existe uma imposição das regras por intermédio da autoridade natural ou coercitiva do docente (a palavra, a opinião, os valores do professor são os que valem e devem ser legitimados).

Todas as reflexões realizadas e apresentadas até agora foram estabelecidas no afã de descrever o pensamento das professoras acerca do cotidiano escolar: a função da escola e da educação formal, seus objetivos, os métodos empregados, os valores promulgados, etc. Encontramo-nos perante discursos que exprimem um certo mal-estar docente presente nas reclamações de professores, nas notícias veiculadas nas mídias, nos estudos acerca da indisciplina escolar, nos resultados das avaliações do ensino fundamental no país, etc. A dita crise de valores da nossa sociedade contemporânea reflete diretamente na educação formal, na instituição escolar, nas salas de aula, nos alunos e nos professores.

As professoras colaboradoras expressam desde mudanças no comportamento das crianças, perda de autoridade dos docentes, indisciplina das crianças, desvalorização da profissão, da educação e da escola, chegando até situações de violências físicas e morais desencadeadas no âmbito escolar. Porém, existe uma reflexão docente acerca das mudanças de valores? E o que as professoras pensam ser responsabilidade da escola, da família e da sociedade diante de tais mudanças?

Assim, surgiu em nossas reflexões a indagação sobre uma possível diferença das crianças da sociedade atual e as crianças da época em que as professoras foram crianças. Almejamos, portanto, buscar a tomada de consciência das professoras acerca do papel da escola no perfil e na construção dos valores dos alunos.

As professoras reconhecem transformações no perfil das crianças da sociedade atual, se comparadas com as crianças de épocas pretéritas. Tais transformações não dizem respeito ao desenvolvimento infantil, mas, conforme elas, ao maior acesso às informações e à tecnologia, ao consumismo exacerbado, à falta de diálogo e convivência no âmbito familiar e ao nível socioeconômico dessas famílias que acarretaria num maior índice de indisciplina das crianças. As professoras reconhecem, desse modo, transformações de caráter social que implicam no comportamento dos alunos. Assim esclarece a fala da professora do 4º ano:

Eu sempre falo que no meu tempo não era assim. Antigamente se respeitava muito mais. Hoje em dia não existe respeito em casa, os pais não conversam com os filhos, muitos nem tempo para isso têm. Trabalham dia e noite e mal tem contato com seus filhos, a responsabilidade é toda nossa. (...) O que acontecia na minha época, é que tínhamos menos informação, a gente não tinha uma tecnologia de comunicação tão avançada como se tem hoje, é celular, é internet, é celular com internet, é lan house em toda esquina, eu não tinha nem televisão na minha casa. Então, eu não tinha a informação e eu não questionava muita coisa. O meu pai falava é assim e pronto, professor falava é assim e pronto, a gente obedecia sem pestanejar, pois não tínhamos estímulos. Então eu repito que no meu tempo as crianças respeitavam, não é só por causa disso que nós éramos melhores ou piores, é porque nós tínhamos menos informação, tínhamos menos pais separados, éramos criados pela família, a mãe não saía para trabalhar fora, era outra forma de vida e de criação. Acho que são as mesmas crianças, só que com estímulos diferentes elas se tornam pessoas diferentes, é isso! (P4a).

Mas como explicar essas mudanças no cotidiano das relações familiares ou escolares? Os docentes também estão conscientes de sua função e do papel da instituição escolar na formação dessas “novas” crianças? O docente tem consciência da sua responsabilidade na construção dos valores morais dos seus alunos?

Refletirmos com as professoras colaboradoras como é possível uma família chegar à situação de total ausência de controle a dispor da educação ou acerca do comportamento de seus filhos. Observamos que as reflexões atribuem a responsabilidade basicamente aos problemas sociais e à família.

A primeira motivação que está presente nos posicionamentos das professoras diz respeito a classe social que os alunos pertencem. A professora do 5º

ano, nesse sentido, confere uma melhor educação às crianças pertencentes a famílias de classes mais elevadas, mas também imputa ao consumismo exacerbado uma parcela de responsabilidade pelos problemas familiares:

São raras as famílias que conseguem criar os filhos num ambiente de paz e harmonia. Mas as famílias que têm um nível social e econômico maior, eu acho que é bem mais fácil. Mas eles são muito consumistas, aí mistura tudo, faz aquela confusão de valores. (...) Eu acho que nas famílias com rendas mais altas eles já começam educando os filhos de forma diferente. Nós percebemos claramente isso em sala de aula, o nível de educação é outro, eles falam baixinho, prestam mais atenção. Eu já dei aula em escola particular, então eles são atenciosos em tudo, se o professor ficar meio assim, os alunos já querem saber por quê. Agora, os alunos de famílias mais pobres não. Como podemos botar ordem num aspecto que nunca foi convívio por eles? nunca tiveram antes. Aqui mesmo já notamos a diferença social e econômica, pois aqui temos alguns alunos de famílias de boas condições, notamos quando eles são bem cuidados e educados lá fora, pois aqui também são. (P5a)

Já a professora do 4º ano defende a ideia de que a ascensão social das classes mais baixas não garantiu uma ampliação cultural que amparasse o diálogo como meio de educar os filhos, provocando certa falta de controle devido ao despreparo dos pais em lidar com os seus filhos:

O que temos aqui na escola é que a maioria dos nossos alunos e dos pais deles não tem estudo algum, então são pessoas de origem muito humilde e de baixo nível econômico, eles se baseiam no xingamento e no tapa mesmo, e é que por qualquer motivo. Alguns com o esforço do trabalho ou essas bolsas do governo, ascenderam socialmente e compraram ou ganharam uma casinha, tem televisão e DVD em casa. Só que não houve em contrapartida no quesito ascensão cultural. (...) O que estou afirmando é que existe uma grande parcela da população que ascendeu economicamente, mas não culturalmente. (...) Mesmo eles, já sabem muito bem que pega muito mal espancar crianças quando tem visita em casa, mas já presenciei pai bater no aluno no portão de uma escola. Aqui não acontece isso, pois eles sabem que terão uma punição, não da polícia, mas dos outros pais. Porque nesse meio social, usar da violência física resulta em atraso, em ser pequeno, em ser pobre. A pessoa tem que ser esclarecida. Então nesse caso, são pessoas que ascenderam, mas foram criadas em ambientes em que se ainda utilizam da violência física e verbal. E quando vão educar seus filhos ou eles já começam a gritar ou bater mesmo, eles não sabem dialogar. Você pega os pais

de alunos e ele não conseguem dialogar nem com a gente porque falta repertório cognitivo, falta educação, falta base. (...) Então essa nova geração de pais não possuem uma preparação de berço, a televisão é que faz mediação das crianças, e o resultado, é esse que vemos nos noticiários quase todos os dias. (P4a)

Se à primeira vista esse discurso exprime o que verdadeiramente se pode constatar no cotidiano das escolas, ele carece de uma reflexão mais acurada que se limita a apreciação do fator socioeconômico, mas agrega outros fatores como as relações interpessoais e políticas que atribuem a cada classe essa dita homogeneidade.

As professoras colaboradoras também refletiram a dispor de uma queixa frequentemente presente nas escolas: a família não educa ou não sabe educar seus filhos, seja por escassez de tempo, informação adequada ou dinheiro. Tais queixas aparecem diversas vezes nas reflexões anteriores e são frequentes em conversas mais acaloradas na sala dos professores ou nas reuniões de professores. A incidência, e às vezes até a persistência, na questão de limites surge de forma sistemática.

As professoras não enxergam a função da escola formal perante o comportamento moral das crianças no ambiente familiar ou na sociedade. É preciso que seja direcionado o pensamento docente para essa função, buscando vislumbrar a responsabilidade da escola diante do desenvolvimento moral e de valores dos seus alunos.

Ao possibilitarmos uma reflexão sobre a responsabilidade da escola perante a formação dos valores dos alunos, as professoras se posicionam por duas vertentes: a primeira chega a negar, ou rejeitar, a responsabilidade da escola, já a segunda considera, além de um elevado saudosismo, que a escola não interfere de maneira adequada em tal formação moral.

No posicionamento da professora do 5º ano, a escola deve ser minimamente responsabilizada pela educação e construção de valores dos seus alunos, pois os pais não participam de tal construção mesmo quando convocados pela escola quando seus filhos apresentam problemas:

Eu acho que a escola não deve ser responsabilizada por isso, nosso papel corresponde a menos de cinco por cento, o resto é da família. (...) Mas está caindo tudo (a responsabilidade) para

a escola e para nós professores, e isso que está em conflito, nos professores não estamos mais aguentando toda essa carga, e a família está largando tudo em nossas costas e na escola, mas não deveria ser assim. Eu acho que a escola deve cobrar muito mais da família do que a gente vem cobrando. Eu acho que os professores deveriam chamar muito mais os pais para resolver esse tipo de situação. Mesmo que eles morem na favela, acho que temos que conversar e acho que não está acontecendo muito diálogo. A família é muito ausente, cada vez mais, a gente chama, mas o que mais a gente precisa, nunca vem, não nem satisfação, e esses ausentes são os que mais cobram da gente (P5a).

A professora do 4º ano completa:

Infelizmente, a escola está tendo um papel que deveria ser dos pais. As crianças não têm a oportunidade do diálogo em sua própria casa e eles vão ter essa oportunidade onde se não for na escola? Eles tem os seus grupos de amigos e podem dialogar com eles, mas o nível do diálogo nesses grupinhos é outro. É um diálogo que não tem uma função educativa, são conversas soltas, muitas vezes distorcidas, eles não possuem orientação adequada nos grupos e na rua, é mais uma troca de experiência. Também é uma distração, um convívio, uma forma de lazer. Só que a orientação que os pais deveriam dar em casa, vai ser papel da escola e do professor em sala de aula. Então, a escola vem tendo que suprir essa função que também vem sendo imposto a ela. Isso não foi uma escolha da escola, foi uma imposição da sociedade, dos pais, de todos, não temos alternativa, ou melhor, essas crianças não tem alternativa, só nós (P4a).

A professora acima percebe uma imposição e até uma ampliação da função da escola formal acerca da formação moral que deveria caber à família. A escola não teria, desse modo, alternativa a não ser cumprir com esse papel. A fala dessa professora aqui nos infere a uma obrigação imposta a contragosto, não a uma responsabilidade assumidamente necessária.

Portanto, se a sociedade vem impondo novas responsabilidades à escola formal e aos docentes, a professora do 5º ano não percebe grandes mudanças nos procedimentos. Ela sente falta de atividades manuais e de um resgate a posturas que ela denomina de tradicional:

Acho que devemos resgatar um pouco dessa cultura de valor, pode parecer um pouco retrógrado, mas dar valor a um livro, à uma boa leitura, a uma história, resgatar essas atividades manuais é importante para a formação de valores esquecidos hoje em dia. Antigamente, eu lembro que a gente tinha uma

disciplina de trabalhos artísticos que ensinava a fazer uma horta, a realizar pequenos consertos, pregar botão, coisas bobas assim mesmo que, com toda certeza, os alunos novos de hoje não sabem nem o que é. Então, é preciso resgatar um pouco dessa cultura escolar tradicional e colocar dentro da escola atual e não estimular cada dia mais o consumo, consumo e que com isso você não agrega nenhum bom valor aos alunos. (P5a)

A professora do 4º ano completa afirmando que, além de não acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas, a escola se omite quando deveria disciplinar os seus alunos:

A lei dos alunos é para desrespeitar as regras da escola, então a gente tem regras que tratam de agressão aos alunos e aos professores e a escola virou as costas para isso. A escola parou de se preocupar com as regras sociais da própria escola. Esse é um dos fatores que agrava a situação. Eu lembro que estudei em escola pública e se muitas das coisas que acontecesse hoje em dia acontecessem naquela época, o aluno seria no mínimo expulso de sala de aula ou até mesmo da escola, mas, hoje em dia, nem advertência leva. Então as escolas de hoje freiam tudo isso, as particulares para não perder o aluno e as públicas por causa da secretaria de educação que obriga que fiquemos com todos os alunos, e não prezam mais pelas regras e pela conduta dentro da escola, esse é um fator importante. E segundo, a escola de hoje não se adequou aos novos meios de comunicação, tem TV, tem Internet e a escola não acompanhou a tecnologia. Então é um sistema ultrapassado de ensino (P4a).

Conforme descrições supras, as professoras não chegam a omitir totalmente a responsabilidade da escola formal acerca da formação de valores morais, mas minimizam tal função e expressam um sentimento de sobrecarga. Não conseguimos, a partir somente dessas reflexões, perceber a adesão das professoras a dispor do compromisso e das suas atuações acerca da construção de valores com seus alunos.

Ao fim da primeira fase da nossa incursão no cotidiano da escola nos forneceu muito acerca do pensamento das professoras. Juntamos falas e reflexões valorosas para nossa descrição do entendimento por parte das professoras sobre a formação moral na sala de aula.

Tivemos a cuidado de transcrever os trechos das falas das professoras que consideramos mais relevantes para atingir os objetivos traçados para nossa



pesquisa, organizando-as e agrupando-as para que, na medida do possível, demonstrassem um retrato o mais próximo do real.

O que nos coube, após essas reflexões iniciais, foi refletir os temas e as situações aqui apresentadas sob a perspectiva das professoras colaboradoras e discuti-las na busca de um pensamento docente que possibilite a construção de uma prática voltada para a importância das relações interpessoais na sala de aula e que corrobore com o desenvolvimento moral dos alunos.

## 4.2 SEGUNDA FASE: DOCENTE RESIGNIFICANDO SUAS CONCEPÇÕES

Depois de transcorridos os primeiros encontros reflexivos descritos e analisados em nossa primeira fase supra, sentimos a necessidade de propor uma formação teórica mais consistente para as professoras colaboradoras.

Assim, sugerimos que elas participassem do minicurso “O processo de desenvolvimento moral das crianças: da heteronomia a autonomia” desenvolvido no evento de cunho científico “XV Seminário de Pesquisa do CCSA” realizado pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Inicialmente as professoras se demonstraram receosas por se sentirem distantes do mundo acadêmicos. Entretanto, refletiram e se propuseram a participar da atividade proposta.

### 4.2.1 A proposta do minicurso

O minicurso teve duração de 6h com a seguinte proposta formativa:

a) ementa:

O minicurso apresenta os principais aspectos referentes ao processo de desenvolvimento moral das crianças, a luz da teoria epistemológica de Jean Piaget. Analisa os conceitos de heteronomia, coação, obediência, cooperação e autonomia

moral. Discute problemas de indisciplina e reflete acerca das relações interpessoais entre adultos e crianças. Enfatiza o papel da escola e do professor na construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, bem como sua respectiva influência no âmbito da autonomia intelectual.

b) objetivos:

- Apresentar e refletir coletivamente as principais características do desenvolvimento moral da criança;
- Analisar os conceitos e aspectos relacionados à heteronomia, coação, obediência, cooperação e autonomia moral;
- Refletir sobre propostas pedagógicas quanto às diferentes formas de intervenção do adulto e, em especial, dos professores junto às crianças no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, fundamentalmente na construção de um ambiente escolar favorável para saudáveis interações sociais.

c) conteúdo programático:

- Desenvolvimento moral das crianças;
- Heteronomia, coação, obediência, cooperação e autonomia moral;
- Autonomia moral X autonomia intelectual;
- Papel do adulto, da escola e do professor no desenvolvimento da autonomia moral e intelectual das crianças;
- Propostas pedagógicas para formação de um sujeito autônomo.

d) metodologia:

O minicurso inicia-se com uma dinâmica, onde será proposta a interação do grupo com relação à concepção de moralidade e autonomia existente no cotidiano dos participantes e, a partir de tais reflexões, faz-se uma exposição teórica (com auxílio de slides em data show) a respeito dos principais aspectos concernentes ao desenvolvimento moral das crianças, discutindo diversos conceitos pertinentes ao tema, abordando a relação entre autonomia moral e intelectual.

Após a exposição teórica, faz-se um debate em grupo acerca das possíveis dúvidas e comentários. Partindo-se dos relatos do debate, segue-se com a apresentação de apontamentos teóricos (com auxílio de slides em data show) a respeito do papel do adulto, da escola e do professor na construção da autonomia moral e intelectual dos alunos. Por fim, expõe propostas relacionadas às intervenções pedagógicas adequadas para atingir tais construções, culminando com uma reflexão coletiva sobre as propostas e demais assuntos debatidos no minicurso.

Serão disponibilizados eletronicamente aos participantes: os slides apresentados no minicurso; texto escrito pelos ministrantes alusivo aos temas abordados e sugestões de leituras para o aprofundamento teórico a dispor do desenvolvimento moral das crianças.

#### a) A participação das professoras

As professoras pouco participaram dos momentos de formação realizados no minicurso, mesmo sendo, em diversos momentos, estimuladas a emitirem suas opiniões, pois se tratavam de cursistas que já possuíam uma grande vivência em sala de aula, ao contrário da grande maioria dos outros participantes que ainda estavam cursando Pedagogia e não tinham qualquer ou pouquíssima experiência com a prática educativa desenvolvida em sala de aula. Porém, as duas professoras passaram os dois dias de curso anotando tudo com bastante atenção aos debates realizados.

#### **4.2.2 Capacitação teórica**

Após a participação do minicurso oferecido na Universidade, as professoras solicitaram, espontaneamente, que o minicurso também fosse realizado para as demais docentes da escola. Assim, entramos em acordo com a direção da escola e ministramos o mesmo minicurso com uma proposta semelhante, realizando apenas algumas adaptações.

Na escola, utilizamos parte do tempo destinado ao planejamento pedagógico para a realização do minicurso que teve 12h aula, divididas em 6 encontros de 2h cada.

Priorizamos no tempo concedido a instauração de debates acerca dos temas propostos, colocando as leituras dos textos como uma atividade extra curso. Assim, os 08 participantes voluntários (06 professores da escola e as 02 professoras colaboradoras) liam os textos sugeridos e traziam o debate para os momentos presenciais do minicurso.

Ao contrário do minicurso desenvolvido na UFRN, as professoras colaboradoras foram as que mais participaram das discussões e demonstram mais facilidade na apropriação teórica alusiva aos temas trabalhados.

Ao término do minicurso, voltamos a realizar os encontros reflexivos, objetivando, dessa vez, aprofundar os estudos teóricos. Concomitantemente, iniciamos com uma fase de observação das aulas realizadas pelas professoras colaboradoras, no afã de averiguar se as visíveis apropriações teóricas expressadas pelas professoras refletiam diretamente em suas práticas cotidianas em sala de aula.

Observamos nos encontros que as professoras estavam se apropriando cada vez mais do discurso científico e acadêmico, ocorrendo um desequilíbrio formativo na medida em que possibilitamos que elas escutassem as gravações iniciais de suas falas ocorridas na primeira fase de nossa pesquisa.

Assim, elas tiveram a oportunidade de rever tudo que falaram e emitam outros juízos acerca do desenvolvimento moral de seus alunos. Agora, o discurso docente estava mais próximo do que as teorias científicas traziam. Contudo, das observações realizadas, inferimos que, mesmo nós estando presentes e gravando o áudio de algumas das aulas, as práticas docentes das professoras permaneciam

arraigadas no discurso inicial, ou seja, não houve transformação no cotidiano escolar.

#### 4.3 TERCEIRA FASE: O DOCENTE ÉTICO REFLEXIVO

Perante tal constatação, decidimos iniciar uma nova fase em nossa investigação. Propomos a análise dos áudios das gravações das aulas, propondo um exercício de contra argumentação característico do método clínico piagetiano, no afã de buscar a manutenção (ou não) do pensamento docente diante de ações presentes e observáveis por intermédio do áudio das suas próprias aulas.

Tal método provocou desequilíbrios na autoimagem das professoras. Em diversos momentos, questionavam se realmente eram elas aquelas que estavam nos áudios a elas apresentados. A partir desse momento de desequilíbrio e de auto-reflexão, as professoras demonstraram grandes inquietações acerca das suas próprias práticas e da formação moral em suas respectivas turmas.

Perante tantas inquietações, as professoras nos procuraram para que, de forma colaborativa, construíssemos uma proposta interventiva a ser desenvolvida nas suas turmas. Tal situação não estava prevista, a priori, como objetivo de nossa pesquisa. Contudo, por se tratar de uma pesquisa colaborativa, aceitamos a proposta das professoras e demos início a construção da proposta, pois tínhamos a hipóteses de que a construção, realização e profunda análise desta proposta interventiva, por intermédio da reflexão da e na própria ação docente, as professoras seriam capazes de construir sua ética profissional e que favoreceria desenvolvimento de uma tomada de consciência acerca do seus papeis no desenvolvimento da formação moral no cenário educacional.

##### 4.3.1 A Proposta interventiva

Para construir a proposta, nós (pesquisadora e professoras colaboradoras) realizamos de forma colaborativa e sem distinção no nível de responsabilidade,

diversas leituras, pesquisas e, especialmente, reflexões acerca de tudo que já tínhamos construídos sobre a formação moral em sala de aula até aquele momento e quais seriam os próximos passos a serem transcorridos.

Assim, neste processo de reflexão sobre a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico com o processo de construção da moralidade infantil, detivemo-nos em analisar situações, tais como:

a) de que forma poderíamos intervir no processo de construção dos valores sociais e morais, junto ao aluno e professoras, sem transformar essa intervenção num ato arbitrário e sem significação do real para o grupo?

b) que situações poderiam vir a ser criadas, dentro do contexto de sala de aula, no sentido de fazer com que o grupo viesse a se envolver na atividade, emitindo suas opiniões e sem medo de censuras?

Tais preocupações nos conduziram à leitura da proposta pedagógica alternativa de Hersh (1984), totalmente pautada na teoria de Piaget e Kohlberg, sobre o processo de construção e clarificação de valores morais e sociais. Em sua obra, Hersh, reconhece a complexidade da vida moderna e a não validade do ensino de valores morais tidos como corretos, afirmando que o educador poderá favorecer, na criança, o processo de construção de sua moralidade, por meio de intervenções pedagógicas que priorizem a clarificação de valores. O trabalho com o processo de clarificação de valores implica, por parte do educador, o conhecimento da existência de seis indicadores que são, respectivamente:

Apreciar las propias creencias y conductas:

1. Apreciar y Valorar;

2. Afirmalas publicamente cuando sea apropiado."

"Escogerlas creencias y conductas:

3. Escoger alternativas:

4. Escoger después de una consideración de las consecuencias

"Actuar sobre las creencias:"

5. Actuar;

6. Actuar con un sistema, consistência y repetición (p.20)

Ao realizar um trabalho fundamentado no processo de clarificação de valores, segundo esse autor, o educador deverá valer-se de temas que despertem o interesse do grupo, ao mesmo tempo em que deverá proporcionar as oportunidades necessárias, para que os educandos cheguem a tomar consciência de seus próprios valores, assim como da existência dos valores dos outros.

Essa tomada de consciência que, segundo PIAGET (1932), "é urna reconstrução, e, portanto, uma construção original, sobrepondo-se às construções devidas às ações" (p.154) permite a realização de um trabalho pedagógico com o processo de descentração do pensamento. E proporciona as oportunidades para que os educandos venham a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores que permeiam as atitudes sociais, dando início ao processo de construção da moralidade.

O conhecimento do trabalho de Hersh nos levou a refletir sobre uma forma de propiciar um ambiente pedagógico, no qual o aluno pudesse vir a experimentar as oportunidades de raciocinar moralmente sobre temas éticos distintos e que fossem interessantes para essa faixa etária.

A leitura da obra de Hersh nos conduziu à reflexão sobre a possibilidade de irmos a utilizar alguns textos da Literatura Infantil, nos quais a conduta dos protagonistas gera conflitos cognitivo-morais, contribuindo, desta forma, para o processo de construção da noção de justiça pelo aluno.

A discussão sobre a conduta das personagens propiciaria um ambiente pedagógico no qual os alunos teriam as oportunidades para julgar as ações das mesmas e tentar solucionar os conflitos existentes nos textos, emitindo um julgamento moral afastado da realidade e, portanto, sem receio de ser punido e sem a intenção de ser recompensado.

Trouxemos a discussão de fatos ocorridos na sociedade atual, planejamos com as professoras, a fim de que os alunos refletissem sobre esses fatos, debatendo suas opiniões, constituindo-se, assim, num debate formativo e reflexivo sobre as questões morais no âmbito escolar.

Refletirmos, também, acerca de situações vivenciadas pelos alunos em sala de aula, na Escola, com a intenção de refletir sobre os ocorridos e com isso, formular um pensamento moral e crítico em relação as suas vivências.

E, por fim, debatemos sobre normas da Escola e de sala de aula, com o propósito de que as professoras compreendessem de forma reflexiva, tornando-as uma prática consciente de cumprimento.

### a) Metodologia: O Método Clínico

Nossa proposta interventiva se diferenciou das demais desenvolvidas no sentido de que o objeto de nossa investigação exigiu que organizássemos um ambiente desafiador, inserindo duas situações experimentais, em uma sala de aula cuja preocupação pedagógica com a construção pertinente ao princípio moral de justiça inexistia.

Nesse ambiente, foram criadas situações-problema, nas quais as crianças tiveram que se posicionar entre um valor e outro, refletindo sobre as ações dos sujeitos e coordenando os diferentes pontos de vista; favorecendo a compreensão dos valores morais e sociais que permeiam toda e qualquer relação entre pares.

Piaget (1926) afirma que ele e sua equipe de trabalho refletiram sob a possibilidade de virem a utilizar testes padronizados, como uma forma de registro dos dados de suas pesquisas. Entretanto, concluíram que o fato de submeter as crianças a questões previamente organizadas e inflexíveis poderia vir a

[...] não permitir uma análise satisfatória dos resultados obtidos. Ao trabalhar sempre em condições idênticas obtém resultados brutos interessantes, para a prática, porém, frequentemente inutilizáveis pela teoria, pela falta de um contexto satisfatório. (p.6)

E continua a sua argumentação, esclarecendo que:

O teste é útil sob vários pontos de vista(...) porém, segundo o objetivo do seu trabalho, corre o risco de falsear as perspectivas ao desviar a orientação do pensamento da criança, (p.7)

Segundo Piaget (1926), ao realizarmos um estudo sobre o pensamento da criança devemos partir sempre da observação, detendo-nos na análise das perguntas espontâneas o que significa "ir além do método de observação pura, sem recair nos inconvenientes do teste e buscar as principais vantagens da experimentação". (p. 10)



Piaget reuniu então os recursos do teste e da observação direta, o que denominou de método clínico, vastamente utilizado por médicos e terapeutas como meio de diagnóstico. Segundo o autor, por meio deste método, o clínico pode:

Conversar com o doente, seguindo-o em suas respostas de forma a nada perder do que poderia surgir diante de ideias delirantes; (...) conduzi-lo suavemente às zonas críticas(...) sem saber naturalmente aonde irá aflorar a ideia delirante, porém, mantendo constantemente a conversa sobre terreno fértil.(p.10)

Ao agir dessa forma, o clínico participa da experiência, no sentido de colocar problemas, realizar hipóteses e variar as condições em jogo, controlando cada uma de suas hipóteses no contato com as reações provocadas pela conversa. A adaptação do método clínico, utilizado pelos psiquiatras e psicólogos, à sua pesquisa permitiu que Piaget estabelecesse com as crianças um diálogo semelhante às entrevistas clínicas, com o intuito de desvelar o processo de raciocínio subjacente a cada resposta emitida pela criança.

Piaget (1932), no caso específico sobre a sua pesquisa referente ao processo de construção da moralidade infantil, antes de relatar a história hipotética que seria julgada pelas crianças, primeiro fez um levantamento com a própria criança, sujeito da pesquisa, sobre o significado que um determinado valor tinha para a mesma. No julgamento referente à questão do valor moral verdade, por exemplo, ele procurou saber qual o significado da mentira para a criança, formulando a pergunta: "Você sabe o que é mentira?". A partir da resposta da criança é que ele elaborou as histórias emparelhadas, nas quais cada par continha

[...] uma mentira ou simples inexatidão sem nenhuma intenção maldosa, mas marcando uma grave distorção em nenhuma uma realidade, e uma mentira qualquer, de conteúdo verossímil, mas com a visível intenção de enganar. (p. 129)

Piaget afirma que "não se deve apresentar à criança mais de duas histórias ao mesmo tempo (p. 105)", e isso se deve ao fato de que, se apresentarmos um grupo de cinco histórias, o sujeito esquece três. As histórias contadas em bloco são comparadas duas a duas e a análise dos diferentes contextos ficará reduzida a um esforço de memória o que, segundo Piaget, não caracteriza uma avaliação moral

dos atos contidos no texto. A metodologia piagetiana congrega e reúne maneiras de trabalhar, isto é, a observação do comportamento proposto por uma situação experimental e o diálogo que se estabelece entre o experimentador e a criança.

Assim, o método piagetiano apresenta características fundamentais, tanto do ponto de vista experimental, quanto do ponto de vista interpretativo. Essas características são respectivamente: A utilização de um material adaptável que é colocado à disposição da criança. Ela é solicitada a observá-lo, manipulá-lo e muitas vezes emitir julgamentos em relação as transformações realizadas. Em outras ocasiões, ela deve organizar esse material, tendo em vista a resolução de problemas propostos pelo examinador. O interrogatório é flexível e adaptado a cada sujeito. A partir de algumas questões básicas, procura-se desenvolver um diálogo dirigido por hipóteses formuladas pelo experimentador no decorrer da entrevista. Cada resposta dada pela criança leva a formulação de uma nova hipótese que engendra uma nova questão do examinador. É este encadeamento e sucessão de perguntas, nova hipótese, nova pergunta que dá coerência e unidade ao interrogatório.

Kohlberg (1969), ao adaptar o método clínico de Piaget, realizou o seu estudo com uma população de adolescentes, apresentando-lhes dez dilemas cognitivo-morais sobre situações hipotéticas que continham temas éticos distintos. As questões elaboradas por Kohlberg, em forma de entrevista, foram formuladas com o objetivo de provocar uma reflexão sobre os conflitos existentes no texto, visando buscar as razões para a escolha de um valor sobre o outro. Este procedimento teve como intuito definir as diferenças qualitativas no juízo moral dos sujeitos, o que possibilitou ao pesquisador distinguir uma etapa da outra e redefinir os estágios referentes ao processo de desenvolvimento do julgamento moral.

A realização desta proposta interventiva teve a durabilidade de seis meses, sendo que um período preparatório, de aproximadamente, quatro meses, antecedeu o início da coleta de dados. Durante este período, procurou-se criar as condições necessárias para que o estudo pudesse vir a ser realizado.

Foi necessário selecionarmos antecipadamente os textos da Literatura Infantil que seriam utilizados durante o processo de coleta de dados. Os níveis de justiça retributiva e distributiva, pertencentes a cada história, foram intercalados, propositadamente. O objetivo era o de proporcionarmos às crianças o contato com

os dois níveis de moralidade, com o intuito de criar as condições para que refletissem sobre noções morais mais estruturadas e mais complexas.

Assim como Kohlberg adaptou o método clínico de Piaget para poder desenvolver sua pesquisa, nós também tivemos que adaptar o método de pesquisa utilizado por Piaget à sala de aula e ao trabalho com textos da Literatura Infantil.

Piaget entrevistava cada criança, individualmente, razão pela qual este procedimento, utilizado pelo pesquisador, não atende aos nossos propósitos científicos. A realização de uma intervenção pedagógica, dentro da sala de aula, exigiu que o método empregado por Piaget fosse adaptado às circunstâncias nas quais fosse possível investigar o processo de construção da moralidade infantil, por meio da sua interação entre pares.

Essa adaptação foi necessária para que pudéssemos demonstrar a viabilidade de aplicar o método clínico elaborado por Piaget ao ambiente de sala de aula. Detectando em que nível de construção da noção de justiça a criança se encontra e verificando como ocorre a interação da criança com seus pares, acreditamos que essa constatação poderia resultar num meio propício para a reestruturação do pensamento infantil.

O ambiente sócio afetivo foi organizado partindo-se do pressuposto de que as pesquisadoras deveriam ter conhecimento de como as crianças entendiam a noção de justiça, a fim de promover a troca de pontos de vista e a livre discussão entre elas.

A adaptação do método clínico à situação de sala de aula, utilizando como recurso pedagógico a Literatura Infantil, propiciou as condições necessárias para que a resposta de um sujeito engendrasses a resposta do outro, o que por sua vez gerou, a cada momento, uma nova hipótese pela pesquisadora, o que permitiu que houvesse coerência e unidade no interrogatório.

Esta discussão foi realizada sob a forma de questões semiestruturadas, visando provocar uma reflexão, por parte do grupo, sobre os conflitos cognitivo-morais existentes em cada texto. A reflexão sobre esses conflitos exigiu que as crianças buscassem os motivos para a escolha de um valor sobre outro, o que nos proporcionou a oportunidade de utilização do processo de clarificação de valores.

As questões elaboradas tiveram como objetivo confrontar a escolha de um determinado valor sobre outro, exigindo explicações lógicas, coerentes e consistentes por parte dos sujeitos. Os níveis de justiça retributiva e distributiva,

pertinentes a cada história, foram intercalados propositadamente. O objetivo era o de proporcionar às crianças o contato com os dois níveis de moralidade, com o intuito de propiciar as condições para que refletissem sobre noções morais mais estruturadas, mais complexas.

Ao desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica com a clarificação de valores, o professor está atuando de forma positiva no processo de construção da autonomia moral, proporcionando ao aluno as oportunidades de tomar consciência de seus próprios valores.

Inicia-se, deste modo, um processo de descentração de sua própria perspectiva, por meio da qual o sujeito pode vir a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores do grupo, evoluindo no processo de construção da moralidade.

Neste trabalho de intervenção pedagógica, a clarificação de valores envolveu a estratégia da assunção de papéis, via dramatização e apresentação posterior das imagens gravadas em vídeo.

É necessário reafirmar que, para Piaget (1932), o fato de submeter um problema moral à apreciação da criança significa abordar o assunto de forma indireta, na qual o objeto de estudo não pode ser, de forma alguma, a conduta moral ou ato moral do sujeito, mas, sim, tão somente o julgamento do valor moral emitido pela criança.

Ao efetuarmos uma análise qualitativa do julgamento do sujeito sobre um determinado valor moral, podemos evidenciar o nível de justiça em que se encontra frente a uma determinada ação infracionária e não suas decisões frente a um problema real.

Hersh (1984) afirma que Kohlberg também ressaltou que a análise do pensamento do sujeito, diante de uma situação hipotética, não significa que tal fato possa vir a representar uma ação real do indivíduo, diante de uma circunstância concreta.

Ao propiciar aos alunos situações-problemas cuja solução implique o julgamento moral num clima de confiança e respeito mútuo, supõe-se que se criem condições para que a criança progrida na construção das estruturas de raciocínio moral, que estarão disponíveis nos momentos de julgar uma situação hipotética ou uma situação real.

Neste trabalho de pesquisa, a análise qualitativa das respostas das crianças, ao julgarem as ações dos personagens, teve a intenção de submeter à comprovação empírica os objetivos deste estudo

Os diálogos, entre pesquisadora/aluno e aluno/aluno, foram analisados de modo a evidenciar as crenças e as situações nas quais elas são consideradas como válidas. Durante o contato com o grupo de crianças, procurou-se desvelar qual foi o valor moral que permeou o julgamento das ações das personagens de cada história.

Uma vez desvelado o valor moral, foram elaboradas questões a partir das quais o grupo teve que se posicionar frente aos conflitos existentes. Esse posicionamento exigiu, por parte do grupo de alunos participantes (alunos das turmas das professoras colaboradoras), uma reflexão sobre os motivos que os levaram a optar por um determinado valor sobre outro.

Ao provocar a reflexão sobre os conflitos cognitivo-morais, propiciamos aos grupos a oportunidade de argumentar, discutir e questionar os diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema, procurando coordenar as diferentes perspectivas, tanto do ponto de vista do grupo de alunos, como dos elementos que faziam parte do contexto das histórias.

Utilizamos como categorias de análise os conceitos morais detectados por Piaget e a identificação de um ou de um grupo dos vinte e cinco argumentos detectados por Kohlberg.

A análise qualitativa dessas categorias, presentes nas respostas das crianças, permitiu-nos identificar o nível de justiça refletido pelo julgamento moral sobre as ações das personagens. E, muito mais que isso, a importância do papel do educador como um agente gerador de conflitos morais que podem desencadear o processo de equilibração implícito na construção da moralidade.

#### b) Noção de justiça e desenvolvimento moral em sala de aula

Por intermédio de procedimentos que utilizam o processo de clarificação dos princípios morais procuramos demonstrar, num trabalho teórico e empírico, a possibilidade e a importância de uma ação pedagógica voltada para a educação de valores. Ao efetuar um trabalho pedagógico, em sala de aula, valendo-nos da

Literatura Infantil, propiciamos tanto ao educando quanto ao educador, uma alternativa, entre tantas existentes, para o desenvolvimento da moralidade, no processo de escolarização.

Constatamos que ambas as situações experimentais, não contribuíram, de forma significativa para a evolução da noção de justiça distributiva. Tanto a dramatização da história como a observação das respostas gravadas em vídeo, não foram suficientes para favorecer a construção de um nível mais elaborado e complexo da noção de justiça distributiva.

Esse tipo de raciocínio ficou evidente nos julgamentos das situações-problema criadas e expostas aos grupos, por meio dos quais se constatou a ausência de reversibilidade do pensamento, nos sujeitos deste estudo. Isso porque as crianças se detiveram nas consequências dos fatos e não foram capazes de avaliar as situações, tendo em vista a intenção da personagem.

Os alunos apelavam para sanções expiatórias com o objetivo de justificar seus argumentos. A opção por esse tipo de punição vinha acompanhada de justificativas que consideravam o sofrimento, seja ele físico ou afetivo, a melhor alternativa para promover a construção dos princípios considerados moralmente corretos.

É certo que houve crianças que ultrapassaram o nível da sanção expiatória para o nível da sanção por reciprocidade, mas, mesmo assim, essa reciprocidade se pautava na consequência do ato e não na intenção que o desencadeara. A ultrapassagem de um nível de sanção para outro se deveu ao fato de que, nas discussões sobre as ações dos personagens, priorizou-se a troca de pontos de vista, a coordenação de diferentes perspectivas sobre uma mesma situação e o questionamento a respeito dos motivos pelos quais o sujeito acreditava que a opção X era melhor que a opção Y.

Além dessa interação professoras/criança e criança/criança, elaboraram-se situações hipotéticas, a partir de conflitos contidos nos textos da Literatura Infantil, que estivessem mais próximos do cotidiano da vida da criança e sobre os quais os sujeitos também tiveram que efetuar julgamentos morais. Esse conjunto de ações explica a clarificação de noções morais que permearam o raciocínio de alguns sujeitos e a consequente ultrapassagem de um nível de sanção para outro.

É necessário considerar que o processo de construção da moralidade ocorre lenta e paralelamente à construção das estruturas cognitivas do indivíduo. Essas

estruturas, por sua vez, obedecem a uma sequência estrutural e hierárquica em que o aparecimento de cada estágio implica, necessariamente, a integração, a reorganização e a transformação das estruturas existentes no estágio anterior, pelo próprio sujeito, a partir das trocas que ele estabelece com o meio físico e social.

O próprio Piaget (1977) afirma que a responsabilidade objetiva é um produto da coação adulta e que ela diminui, de acordo com o aumento da idade, o que supõe a construção de estruturas cognitivas mais complexas, mais estruturadas e que surgem em decorrência de uma relação social na qual haja o predomínio da igualdade e do respeito mútuo entre os indivíduos. Sendo assim, a responsabilidade objetiva está diretamente relacionada com o egocentrismo, que caracteriza o pensamento da criança pré-operatória e explica a relação de heteronomia existente entre ela e o adulto, fazendo-a confundir o que é justo com o conteúdo da lei estabelecida por outrem.

Ao organizar um ambiente pedagógico, no qual haja o trabalho com o processo de construção da moralidade, o educador está propiciando ao educando as condições necessárias para que ele construa a sua capacidade de raciocinar, moralmente, sobre temas éticos distintos. Essa capacidade permite a elaboração e a estruturação dos seus valores individuais, assim como a distinção entre os seus próprios valores e os valores coletivos, que regem a sociedade e/ou o grupo social ao qual pertence.

Na perspectiva piagetiana, o adulto é o elemento que transmite à criança o conhecimento das regras existentes no seu meio social, para que ela possa conviver adequadamente, segundo as normas pré-estabelecidas, o que caracteriza uma relação coercitiva na qual ocorre o surgimento do egocentrismo e da heteronomia.

A evolução da noção de regras, normas, valores, hábitos e costumes não está condicionada a essa transmissão social. Com efeito, até o momento em que o sujeito não tenha construído as estruturas de raciocínio que lhe permitirão discernir, elaborar, estruturar e compreender as normas sociais e morais, ele permanece no estágio do egocentrismo inconsciente, acreditando que suas crenças são únicas, verdadeiras e irreversíveis.

Essa característica do egocentrismo, não se manifesta somente no que se refere à questão da moralidade, mas também no aspecto intelectual. Ao trocar informações com seus pares, a criança inicia um processo de discussão em que busca a compreensão do pensamento do outro, ao mesmo tempo em que tenta se

fazer compreender. No início, observa-se que o egocentrismo deforma essa tentativa de entendimento do raciocínio, gerando equívocos e demonstrando a incapacidade do indivíduo de refletir, a partir da perspectiva do pensamento de outra pessoa. Isso ocorre, porque a reflexão é uma discussão interior que antecede, estrutura e fornece subsídios à verbalização do pensamento, clarificando a forma pela qual o sujeito analisa, compreende e coordena as diferentes soluções existentes, para a resolução de um mesmo problema.

Segundo os postulados piagetianos, todo sentimento de dever nasce da relação coercitiva entre o adulto e a criança, razão pela qual há o predomínio da heteronomia nas relações interpessoais e do realismo moral, na forma de julgar os atos de terceiros. Esta mesma relação coercitiva ocorre, no plano intelectual, quando o adulto impõe a sua forma de ensinar conteúdos, sem considerar o processo pelo qual as estruturas do raciocínio se constroem na criança, impedindo-a de pensar, de refletir, de questionar, de comparar, de pesquisar, de elaborar hipóteses, de antecipar respostas e de testar as hipóteses por ela elaboradas.

A cooperação, do ponto de vista moral, não se limita, simplesmente, ao comportamento cooperativo; ela de acordo com os princípios éticos, conduz a prática da solidariedade e da reciprocidade. A construção da noção de cooperação favorece a elaboração de níveis cada vez mais complexos e estruturados da noção de justiça, permitindo ao sujeito compreender o seu próprio referencial, ao mesmo tempo em que é capaz de compreender a perspectiva dos demais, tendo como fundamentação a lógica, a coerência e a consistência do raciocínio. O educador, em sala de aula, com crianças, ao desenvolver um trabalho visando o processo de construção da autonomia, está propiciando a organização de um ambiente adequado à construção de uma lógica das relações de reciprocidade e igualdade.

Isso significa que, ao propor situações-problema, sobre as quais a criança terá que opinar, julgar, escolher, considerar, comparar, classificar, coordenar diferentes formas de pensamento, o professor estará atuando de maneira direta no processo de construção da autonomia.

O modo de agir do professor reflete, dentro de uma situação de sala de aula, a sua concepção de autonomia, a qual pode ser compreendida como uma simples delegação momentânea e limitada de ações ou como um processo de construção das estruturas mentais de raciocínio, responsáveis pela estruturação, cada vez mais complexa e elaborada, do pensamento moral e intelectual.



Toma-se necessário enfatizar que o educador, ao se propor a desenvolver um trabalho pedagógico, com vistas à construção da autonomia, deve estar atento à necessidade de haver, na escola, um ambiente propício ao diálogo, à troca de informações, à reflexão crítica, à busca das razões sob os diferentes modos de pensar tanto moral quanto intelectualmente. Pensar em educação moral significa priorizar a construção da autonomia, como um mecanismo por intermédio do qual a criança estabeleça uma relação de colaboração com o adulto, ao invés de submeter-se a uma obediência cega.

A obediência cega acarreta a formação de indivíduos submissos, apáticos, revoltados, ou seja, a formação de sujeitos que estarão à margem da sociedade e, portanto, dominados pelo sistema. A educação moral, desde que possua um embasamento teórico cujo objetivo seja propiciar as condições necessárias à formação de pessoas conscientes, críticas, com capacidade de discutir, questionar, cooperar e transformar; é fundamental para a organização e a estruturação de uma sociedade democrática.

#### **4.3.2 O surgimento do docente ético reflexivo**

Após o longo caminho percorrido, conseguimos, agora, durante a terceira fase de nossa pesquisa, enxergar nas professoras colaboradoras o surgimento de elementos que comprovam que as mesmas tomaram consciência de grande parte dos elementos necessários para o surgimento do docente ético reflexivo.

Diante de observações em sala de aula, do comportamento das professoras no processo formativo percebemos que a ação docente, agora, é caracterizada por uma reflexão crescente acerca do cotidiano escolar com mudanças significativas da realidade. As falas das professoras não se tratam de respostas simplesmente mais avançadas e/ou com novos elementos e conceitos, mas configuram-se em emissões de juízos coerentes entre o a fala explicitada, a sua reflexão depreendida e a prática docente.

Assim, existe diferenciação evidente entre a presente fase e as demais verificadas em nossa investigação, pois para o docente ético e reflexivo o objetivo da educação passa a ser a formação para a convivência com os demais por intermédio

de uma abordagem que abrange tanto os princípios morais quanto os conhecimentos acumulados pela sociedade. Sendo que tal abordagem não é dependente de uma disciplina curricular específica, tampouco da religião em si, pois, o desenvolvimento moral dos alunos, conforme as professoras pertencentes a fase em tela, ocorre em todas as relações interpessoais do cotidiano escolar e é, sobretudo, de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, inclusive da matemática, conforme relato das professoras após escutar sua própria aula:

Mesmo sabendo da importância de trabalhar as questões do desenvolvimento moral em sala de aula, nesta aula eu continuava sendo “cega”, é como se eu soubesse o que eu deveria fazer, mas não fazia. Eu dei mais importância mesmo ao conteúdo, eu sei. Eu sei que era revisão geral para a prova de matemática, mas eu deveria, pelo menos, ter escutado o que o Luiz e a Laura queriam falar (P5a).

Se essa aula não tivesse sido gravada semana passada eu lhe diria que isso é uma montagem (risos). Não acredito que mandei todos calarem a boca sem dá oportunidade deles falarem o que pensavam sobre o ocorrido. Continuei a aula como se eles não estivessem lá. Que vergonha! (P4a)

Nas aulas seguintes, observamos que as professoras não ficaram “presas” somente ao conteúdo de uma determinada disciplina específica, levando em consideração a opinião dos alunos em todos os momentos na sala de aula e reconhecendo a importância da ação docente no desenvolvimento moral dos alunos.

Após outro trecho de aula ouvido, a professoras do 5º diz:

Realmente, ele (o aluno) esperneou muito quando pedi o caderno dele, a gente vê que eu tento conversar com ele naquele momento e ele só chora dizendo que a culpa não é dele. Eu não o puni por não ter trazido o caderno com o exercício que pedi. Dei uma folha a ele e deixei o assunto “morrer”. Eu sei que ele chegou com um caderno novo ontem, acho que é algo a se investigar melhor. Tenho notado ele muito nervoso, sem querer brincar com os coleguinhas e agressivo com quase todos. Ele não era assim. (P5a)

A professora do 5º ano reconhece que negligenciou. No dia seguinte, a professora procurou conversar com o aluno, ele não queria falar nada sobre o caderno, parecia um assunto que o incomodava. Na semana seguinte, a professora descobriu por intermédio de

outros alunos que alguns meninos de outra escola estavam perseguindo o aluno, roubando seus materiais e rasgando seus livros e cadernos. A professora, imediatamente, tomou iniciativa e ficou a frente para tentar mediar esse conflito que estava interferindo no desenvolvimento moral e intelectual de seu aluno.

Observamos que a professora do 4º ano também começou a ter uma maior atenção com os assuntos extraclasse, buscando sempre perceber que o aluno tem uma vida social e uma construção moral dentro e fora da escola.

As professoras nessa fase defendem a existência de intervenção docente nos conflitos interpessoais dentro e fora da sala de aula e, quando se trata de mediar conflitos, elas até consideraram os aspectos da vida pessoal dos seus alunos.

Desta forma, elas estão valorizando as relações existentes entre alunos e docentes na tomada de decisão e ação dos professores perante situações conflituosas. Portanto, a educação deixa de ser somente uma transferência de conteúdos científicos oficiais na medida em que as relações escolares se regulam nas relações entre os sujeitos reais do cenário escolar. O compromisso dessas professoras com tal proposta se garante num sentimento de responsabilidade ética para com formação moral e intelectual de seus alunos, pois, nada, oficialmente, obriga as professoras a intervirem em algumas situações conflituosas, como nos casos de problemas existentes fora da sala de aula e/ou da escola.

Após a escuta de um trecho em que a professora do 4º ano, em sala de aula, não deixa os alunos criticarem a forma de avaliação realizada, ela diz:

Nem para escutar o que eles tinham a dizer. Acho que foi porque eu já sabia o que eles iriam falar. Mas eu estava sem paciência também, foi uma semana complicada para mim. Mas, como já sabemos, eles têm o direito de falar. O mínimo seria ter escutado o motivo de tanta insatisfação. E eu achando que já não estava sendo uma autoritária, uma general. Olha só. Tanto que falamos sobre ambiente colaborativo. Foi bom ouvir isso. (P4a)

Notamos nas observações seguintes que as professoras, com bastante evidência, reagem de forma diferente às críticas dos alunos, dando espaço e até aceitando e reconhecendo que elas não são as detentoras do conhecimento.

Já a professora do 5º ano, ao ouvir um trecho em que determina que todos os aparelhos de celulares precisam ser deligados, reflete:

Verdade. Naquele momento não deixei ninguém se explicar. Fui intransigente com eles. É verdade também que os aparelhos atrapalham muito e não devem fazer parte da aula, mas eu deveria mesmo era explicar os motivos e escutar os que eles tinham a dizer. Foi uma decisão arbitrária e que eles não aceitaram bem, foi imposta, por mim, de forma unilateral. Preciso rever tudo isso. (P5a)

Logo no dia seguinte após a reflexão acima, a professora do 5º ano trouxe o tema do uso do celular para debate. Explicou os motivos de não aceitar o uso durante a aula, os alunos tiveram a oportunidade de colocar seus pontos de vistas e, por fim, decidiram em conjunto que o uso do aparelho precisa ser restrito. Contudo, a professora aderiu à sugestão de utilizar o aparelho em alguns momentos específicos e dentro da sala de aula.

Agora, elas não comungam com a ideia de uma autoridade docente instituída. Elas defendem que a autoridade do professor se constrói na própria relação que é instituída dentro e fora da sala de aula. As críticas e os questionamentos das regras passaram a ser concebidos com bons olhos desde que exista sempre argumentação por parte de quem questiona, mostrando-se favoráveis as transformações das regras e exigências ora estabelecidas, valorizando, deste modo, a instauração de discussões coletivas e estabelecimento de consenso mútuo.

Ao reconhecer as formas de se transformar a realidade escolar, as professoras atribuem a falta e/ou inexistência de diálogo no ambiente familiar como causadora de problemas na resolução de conflitos entre os alunos e os seus familiares, reconhecendo, também, que a responsabilidade da instituição escolar só tende a expandir no que tange à formação para a vida e não tem como se omitir desta função.

As constatações supracitadas, além de verificadas nas falas das professoras, foram comprovadas em várias situações de observações depreendidas em sala de aula. Notamos, também, que os alunos começaram a ter voz mais ativa durante as aulas, a sala de aula transformou-se num ambiente participativo e colaborativo. Portanto, houve uma mudança e um impacto real na ação escolar com o surgimento do docente ético reflexivo.

É importante ressaltar que não significa ser esta uma fase estática, ou uma fase de perfeição da ação docente ou a melhor fase que se possa existir, trata-se,

substancialmente de uma fase que o professor adquire a competência de buscar sempre o aperfeiçoamento de suas ações, de sempre questionar a suas próprias ações, e, assim, transformar a sua prática. Tal competência, conforme nossa opinião, constitui-se como fundamental o desenvolvimento da moralidade nas práticas escolares.

Evidenciamos, também, que:

O destaque para os sujeitos, como atores reflexivos que vivenciam a sociabilidade enquanto constroem e desempenham os seus papéis sociais, encontra eco imediato no contexto dos indivíduos contemporâneos, mas traz novos desafios institucionais (FERREIRA, 2009, p. 53)

Portanto, acreditamos que para que se possa atingir a fase de docente ético e reflexivo o professor necessita transcorrer vários caminhos e superar diversos obstáculos. Não é um processo rápido e simples, é lento e gradual, mas é possível, assim como apontou os achados de nossa pesquisa.

## CONCLUSÕES

A proposta de analisar as concepções docentes a partir das reflexões acerca das relações morais alicerçada nas falas, no discurso, no julgamento das próprias professoras é fruto de uma jornada pessoal de apropriação teórica, de pesquisa reflexiva e colaborativa e de uma perseguição permanente acerca do entendimento do cotidiano escolar sob a perspectiva moral que nos possibilita pensar a educação para a convivência com o outro, nos direcionando à ética da profissão docente.

O caminho inicial foi planejado e traçado seguindo os passos da epistemologia genética de Jean Piaget que nos proporcionou, essencialmente, o aprofundamento a dispor do desenvolvimento da inteligência e dos mecanismos de concepção da realidade. A proposta da construção da inteligência por intermédio da interação entre o sujeito ativo e o meio, além de ir de encontro com a tradicional dicotomia empirismo *versus* apriorismo da psicologia em geral, tem em seu desdobramento implicações inegáveis para a escola que vão desde a concepção de aprendizagem ativa, o reconhecimento e a valorização das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, até a construção de um modelo pedagógico de âmbito relacional. Tal modelo sugere a superação de práticas pedagógicas diretivas e não-diretivas, rejeitando tanto a concepção da pressão determinista do meio social sobre o indivíduo, como a de que os aspectos hereditários e a maturação determinam, a priori, como e quando se aprende.

Tal superação se refere ao próprio fazer do professor que parte de um saber pedagógico construído acerca da premissa de que seus alunos também têm uma história de conhecimento transcorrida que será ampliada/transformada, ao invés de meramente ignorada e/ou negada pela instituição escolar. E se essa ampliação/transformação é influenciada de forma substancial pela qualidade do conjunto das relações dos alunos com o meio e com os outros (alunos, professores, funcionários, amigos, familiares, etc.), vislumbramos enormes mudanças no cenário escolar. Conhecimento prévio, interesse dos alunos, desenvolvimento das noções operatórias, ação e apropriação da ação, relações recíprocas entre professores e alunos, construção de um ambiente propício à cooperação são premissas de uma realidade/prática pedagógica relacional que só é possível, diante de uma tomada de

consciência do professor que concebe, antes de tudo, uma reflexão acerca da sua própria realidade/prática.

Esse foi o teor de nossa jornada incisiva no cotidiano escolar em apreço quando procuramos relacionar o desenvolvimento moral dos alunos e o ambiente de uma escola sustentada por uma proposta pedagógica democrática de participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões administrativas e pedagógicas.

A pesquisa nos mostrou que não basta que ocorra o acesso a novas teorias e nem mesmo a inclusão de transformações nos discursos dos professores para que efetivas transformações ocorram no cotidiano das relações interpessoais existentes no âmbito escolar.

Após quase cem anos desde as primeiras pesquisas da epistemologia genética de Jean Piaget e de sua respectiva disseminação nos meios pedagógicos por intermédio de inúmeros estudos, teses e dissertações que ampliaram, validaram e aplicaram tais pressupostos nos mais diversos domínios do conhecimento e das práticas educacionais, inclusive da aceitação de tais pressupostos teóricos do desenvolvimento infantil e até da criação de métodos pedagógicos, sem mencionar os modismos construtivistas e sócio-interacionistas, ativos, reflexivos, etc., a escola permanece, salvo pontuais exceções, a mesma instituição edificada em moldes hierárquicos de conhecimento e de relações interpessoais unilaterais que vem se repetindo há centenas de anos.

Uma implicação dessa constatação diz respeito ao entendimento de que uma concepção teórica por si só não é capaz de modificar concepções e práticas pedagógicas, pois a ação, reflexão e tomada de consciência são necessárias a essa apropriação teórica cotidiana que deve sempre partir da própria realidade vivenciada pelos docentes.

Tais considerações nos levam a perceber outra implicação que se refere ao questionamento da realidade vigente, isto é, o desequilíbrio provocado pelo cotidiano escolar por intermédio da interação entre o ambiente, as relações interpessoais, as práticas dos professores e a teoria, pois se trata de um processo individual dos professores que não se submetem à “pedagogia de decretos” e sim ao processo de reflexão colaborativa acerca do seu próprio cotidiano docente. Assim sendo, apropriação teórica exige uma necessidade docente de ampliação/transformação de sua prática, questionando-a diariamente. Isto é,

necessita de uma inquietação constante que o direcione a refletir acerca do seu próprio trabalho desenvolvido que precisa ser refletido e transformado constantemente.

É evidente que não estamos nos referindo a inquietações que castram, sufocam ou afastam os professores da docência perante uma cruel constatação de que não se pode transformar certas condições precárias das instituições de ensino, das condições de sociais e econômicas dos seus alunos, da violência escolar familiar e/ou social, do uso de drogas e dos abusos cometidos com os alunos e professores, dentro e fora do âmbito escolar. Trata-se, então, de uma inquietação que não paralisa e, sim, estimula e obriga o professor a refletir e agir.

E foi assim que desenvolvemos esta pesquisa colaborativa, estimulando e procurando a concepção moral das professoras, o desequilíbrio, a apropriação, a reflexão e a tomada de consciência acerca de suas ações perante o desenvolvimento moral dos alunos em suas salas de aula. Entendemos que um aglomerado de deveres, prescrições teóricas, normas, leis podem fornecer aos professores parâmetros importantes para suprir demandas da profissão e auxiliar na busca de compreender/responder aos questionamentos morais sobre como agir na profissão docente. Todavia, constatamos que isso não é suficiente para que o professor assuma esse conjunto normativo como um dever interno que o guia na sua prática pedagógica.

Procuramos e defendemos um professor que não se pergunte somente como se deve agir na sua profissão, e sim, o docente que reflita acerca de que profissional ele quer ser. A primeira pergunta diz respeito somente à procura de um parâmetro para agir conforme os postulados educacionais e se situa no plano moral dos deveres e da obrigação profissional, trata-se, portanto, de uma consciência acrítica que tão só conhece as normas inerentes à profissão, sem garantir que elas sejam observadas no seu cotidiano. A segunda pergunta refere-se a apropriação da primeira e com o acréscimo da reflexão crítica acerca dessas normas, isto é, buscando a melhor forma de ser professor e alcançar a excelência profissional.

A excelência profissional docente consiste, portanto, na constituição do exercício reflexivo acerca do dever ser da profissão que se constitui na própria busca de expansão/transformação de ser do professor. E como não encontramos esse exercício no cotidiano docente, propomos situações do cotidiano que



estimulassem os professores a pensar o dever ser da educação e a se apropriar do seu caráter profissional.

Uma reflexão aplicada à educação necessita, dessa forma, numa apropriação de uma reflexão acerca da finalidade da atividade educacional do professor, dos objetivos pelos quais a instituição escolar constituída adquire sentido, dos valores, princípios e atitudes a serem valorizados/propagados para atingir tais metas, da concepção acurada da realidade educacional e das consequências das tomadas de decisões. E foram esses caminhos que nos nortearam na elaboração das situações (perguntas, reflexões, etc.) construídas colaborativa mente com as professoras.

Situações construídas no afã de suscitar a opinião e o julgamento das professoras acerca de questões essenciais e intrínsecas à profissão docente. Transformações de paradigmas sociais e conceituais que são vivenciados no cotidiano, mas que corriqueiramente não fazem parte das maiores preocupações docentes que, envolvidos nos afazeres da profissão, deixam de se questionar acerca da sua prática e sobre o sentido do dever ser da educação, do processo educacional e de ser educador profissional.

A análise das falas das professoras colaboradoras consistiu na maior e mais complexa fase desta investigação. Após atenciosa escuta, transcrição para o papel e diversas leituras, passamos a perceber um discurso que contém informação, formação, cotidiano profissional e, especialmente, tomadas de consciência acerca da prática docente. A partir daí não se tratava apenas das falas de professoras, pois estávamos diante de uma provocação que nos levou a constatar a formação de uma ética da profissão docente. Tivemos, portanto, a explicitação de falas e atitudes que nos revelaram três distintas fases das concepções das professoras: a) docente com o discurso do senso comum devido a ausência de reflexão acerca da sua prática; b) professor resignificando suas concepções, apropriado e atualizado com informações pertinentes, entretanto desprovido de uma ação reflexiva para apropriação desse conhecimento e sem reflexo em suas efetivas práticas em sala de aula e, por fim, c) docente ético reflexivo que ensaiou uma perspectiva de ação que junta a informação pertinente, a apropriação dos conhecimentos e ampliação/transformação do discurso docente numa proposta de ação coerente com o posicionamento emitido e refletivo na sua prática

A reflexão das professoras caracterizou-se pelas diferentes aproximações que observamos em suas falas, consoante com a hipótese de que não ocorrem

transformações significativas na prática docente sem que haja um processo de sucessivas apropriações e tomadas de consciências. Porque nos deparamos em determinados momentos com as professoras que, apesar de suscitadas a uma reflexão acerca do cotidiano de suas profissões, e de serem ao mesmo tempo sujeitos ativos e promotoras da situação educacional, não conseguiram se apropriar dessa situação e emitir discursos coerentes entre o pensamento educacional e as proposições práticas.

A ausência de vontade de ação e a desinformação presentes no discurso inicial equivalem ao senso comum do ideário de qualquer cidadão minimamente informado sobre a Educação Formal.

Já a apropriação da informação e da atualização pedagógica pertinente não foram, por si só, suficientes para garantir mudanças significativas no discurso e na prática escolar, pois ocorreu negligenciamento do movimento de procura individual que extrapolasse o nível das informações e dos conhecimentos advindos de fontes exteriores ao indivíduo. As professoras informadas e atualizadas demonstraram que o fundamento das concepções que sabem ou defendem não se sustentam diante de uma confrontação com a prática pedagógica, pois não houve qualquer apropriação e tomada de consciência sobre o discurso proferido, bem como não acarretou em mudanças em seu trabalho docente.

As professoras se embasavam inicialmente pelo senso comum, depois se apropriaram das informações pertinentes e caminharam para a tomada de consciência existente no docente ético reflexivo que só se concretizou por intermédio da construção/realização/análise colaborativa de uma ação pedagógica interventiva descrita em nossa pesquisa.

Nos processos de interiorização das ações explicados por Piaget a ação do indivíduo perante um determinado objeto de conhecimento ocorre a partir de uma necessidade interna que impulsiona e implica toda essa ação, regendo o processo de assimilação e acomodação, movendo sujeito e objeto a um novo patamar que não se restringe nem a um nem a outro, mas na interação que resulta num sujeito modificado pela sua própria ação perante o mundo. Essa também é a realidade do desenvolvimento moral para Piaget, pois as ações morais são da mesma natureza das ações em geral e satisfazem ao mesmo processo de interação e de regulações internas. A diferença fundamental consiste somente no motor de cada ação, na tônica que move o sujeito.

O docente senso comum e o docente que ressignifica suas concepções nos revelam informações importantes acerca do processo de tomada de consciência que constatamos no discurso e na prática dos docentes éticos reflexivos. O ponto de partida para ação docente não pode ficar preso à tradição e aos costumes inquestionáveis da educação como sendo uma forma de transmissão de conhecimento que acarreta na reprodução de deveres imputáveis. Novos conceitos, ideias e nomenclaturas até são trazidos e incorporados ao discurso propagado pelos professores, mas, sem uma reflexão acurada sobre a sua própria ação, os docentes permanecem a reproduzir práticas pretéritas imputáveis e inquestionáveis. Defendemos que é por intermédio dos questionamentos docentes sobre as suas próprias ações cotidianas é possível atingir outro plano, o plano dos docentes eticamente reflexivos.

O surgimento de um docente ético e reflexivo gera implicações significativas no contexto educacional e gera, especialmente, maior impacto sobre o cotidiano de uma instituição escolar do que qualquer pedagogia construída por decreto, sem reflexão. O docente ético e reflexivo se refere a uma esfera de ações que não se limitam às obrigações inerentes ao ofício legalmente imposto de ser um professor, mas engloba, fundamentalmente, um conglomerado de ações, de reflexões acerca dos costumes e das tomadas de consciência permanentes sobre o sentido do que é educar e do que é ser um bom professor. As professoras colaboradoras da presente pesquisa não apenas se apropriaram de teorias, mas, fundamentalmente, modificaram as suas práticas e a realidade das suas turmas.

Conseguimos perceber que a ação das docentes no tocante ao desenvolvimento moral de seus alunos repercutiu dentro e fora das suas respectivas salas de aula, expandindo, deste modo, a atuação do professor. As relações interpessoais entre alunos e entre alunos e as professoras foram sensitivamente aperfeiçoados se comparadas com as do início da pesquisa. O ambiente passou a ser mais colaborativo e participativo. Conflitos interpessoais dentro das salas de aula das professoras continuaram a existir, todavia, a resolução deles passou ser realizada conforme os preceitos de um docente ético e reflexivo.

Tais ações ficam presentes no processo de apropriação e reflexão do cotidiano escolar, da perseguição de equilíbrio e de sucessivas tomadas de consciência que provocam em transformações do pensamento, refletindo, deste modo, em novas ações. Tal processo consiste na ampliação do sentido de ser um

bom professor, pois não existem limites para a busca de excelência, o professor que questiona e reflete acerca do seu próprio cotidiano escolar busca, necessariamente, elementos para compreendê-lo e, ao fazer essa procura, modifica sua prática na tentativa de aperfeiçoá-la cada vez mais, tão permanente e crescente quanto o próprio desenvolvimento humano.

O que nos preocupa é situar este processo de construção na realidade material dos docentes, já que o aprofundamento das relações educacionais estabelecido na docência ética e reflexiva depende muito de ação. Os caminhos traçados e analisados ao longo da presente pesquisa nos revelam justamente o impacto da realidade material sobre a ação docente no processo educativo, ou seja, docentes que podem se igualar ao senso comum, docentes apenas informados e capacitados sem mudança real das suas práticas e, finalmente, os que denominados de docentes éticos e reflexivos.

A denominada crise de valores que existe na educação e as suas respectivas consequências se comungam com as mudanças no âmbito social que, semelhantemente, anunciam uma crise dos valores morais na sociedade contemporânea. Notícias que demonstram fatos e dados acerca do aumento da violência, dentro e fora da escola, podem acusar mudanças radicais no comportamento e nos costumes atuais, levando-nos, em muitos casos, a construir um sentimento de desconforto e de desequilíbrio peculiares de uma crise. E, diante disso, nos questionamos se os valores propagados e construídos por nossa sociedade permanecem sendo valores morais. Questionamos, do mesmo modo, acerca da qualidade da educação formal, pois é creditado a ela grande parte da responsabilidade acerca da construção desses valores.

Nas instituições escolares uma crise pode ser revelada na constatação de muitos professores de que existem mudanças significativas no comportamento dos alunos, nas expectativas sociais atribuídas a educação formal e na verificação e notificação de que a escola não cumpre tal atribuição social. A indisciplina dos alunos pode configurar a face mais perceptível desta, pois revelam o comportamento indesejado dos alunos dentro do cenário escolar. É comum nos depararmos com relatos de professores e com algumas notícias nas mídias jornalísticas que descrevem desde a depredação de patrimônio público e/ou privado até a agressão física, verbal e moral entre alunos e entre alunos e docentes. A educação formal é posta em dúvida, bem como a função do professor. Desta forma, pode-se criar um

status de crise dos valores educacionais, pois o modelo que predomina nas instituições não atende à demanda.

Acreditamos que, assim como toda e qualquer “crise”, tal situação provoca desequilíbrios em quem participa, e, conseqüentemente, sugere novos olhares, ressignificações e, especialmente, novas reflexões e ações. No âmbito do desenvolvimento da moralidade dentro e fora da sala de aula, são nesses momentos de crise que vislumbramos a maior necessidade de se ter um docente ético e reflexivo a frente do processo educativo. Ele além de possuir as competências e habilidades necessárias para tratar acerca do desenvolvimento moral possui a atitude de sempre buscar refletir suas próprias ações para, assim, buscar novas respostas para novas demandas que surgem no cotidiano das relações interpessoais na esfera escolar.

Contudo, será que os professores possuem uma formação que possibilite o surgimento de um docente ético-reflexivo? Assim, resta-nos analisar e refletir acerca da formação docente. Defendemos que toda iniciativa de formação de professores que obedeça ao mesmo modelo pedagógico posto em cheque aqui está fadada ao fracasso. A forma de constituição de um docente ético reflexivo que vislumbramos em nossa pesquisa aponta a ineficácia dos cursos de formação de professores ou de formação continuada decretados de parâmetros reguladores dos conceitos e das ações docentes. Após mais de dez anos de constituição, podemos inferir que algumas ideias dos PCN's já fazem parte do discurso dos professores que estão informados acerca de conceitos como interdisciplinaridade, transversalidade, educação voltada para a convivência, tolerância e a promoção de valores morais. Porém, não existe qualquer sinal ou garantia de tomada de consciência e reflexão que reflita tais conceitos na ação docente desenvolvida no âmbito escolar. O mesmo discurso que os contempla e defende não se sustenta diante da menor confrontação prática e o professor retoma sua rotina.

As propostas mais comuns de formação e atualização docente partem de concepções teóricas, de parâmetros curriculares e de apropriações conceituais muito distantes das necessidades do cotidiano docente, que as recebe passivamente.

Como constatamos em nossa pesquisa, a construção de um docente ético e reflexivo, diante da realidade e cultura formativa nacional, não se dá de forma natural e rápida. É preciso que se transcorram várias etapas, desde a apropriação

teórica e conceitual até que, finalmente, ocorra a tomada de consciência para uma atitude ética e reflexiva perante a realidade educacional e especialmente, acerca da ação docente e institucional na formação moral dos alunos.

Os caminhos que foram traçados e analisados em nossa investigação, com a instauração de um ambiente colaborativo, participativo e auto-reflexivo, nos revela que seja essa uma das estratégias a serem utilizadas para que se formem docentes éticos e reflexivos.

As repercussões da instauração do ambiente supracitado extrapolaram as salas de aulas das professoras colaboradas. Direção, coordenação e alguns professores de outras turmas perceberam as transformações ocorridas e, já sinalizam para aderirem aos caminhos percorridos pelas professoras do 4º e do 5º ano.

Contudo, não significa que estamos dizendo que seja a única e/ou mais viável. O que fica de mais significativo é que é algo possível e, sobretudo, importante para o desenvolvimento da moralidade dos alunos que frequentam as instituições de educação formal.

No âmbito educacional, do processo de aprendizagem, do desenvolvimento moral e, principalmente, da constituição de docentes éticos reflexivos, são as ações, em todos os seus níveis, o que importa considerar. Pois a procura de sentido da educação tem a sua culminância no compromisso dos professores com os ideais e valores de uma sociedade cidadã, da constituição da democracia e da garantia dos direitos humanos que não se restringem apenas às informações e ou discursos proclamados, mas, especialmente, transformam os princípios de ação que regulam o cotidiano escolar e a própria instituição de ensino.

O caminho para a excelência docente não se limita, então, por propostas de formação que se desvinculem das preocupações e necessidade geradas na prática docente. Esse caminho é traçado por uma expansão/transformação pessoal e profissional que move qualquer ser humano em direção à coletividade própria de ser humano. Consiste em ultrapassar a barreira da simples obrigação heterônoma de manutenção da vida e se propor ao questionamento da realidade e dos valores, assumindo estes como valores de si mesmo, expandindo-se, transformando-se.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. B. Goicochea. **Relações Interpessoais no ensino de ciências**. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Porto Alegre, 2009. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1968
- BECKER, F. [1993] **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 14 nov. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Legislação Federal**. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2009.
- BORGES, Damaris Simon Camelo. **Convivência em sala de aula: uma proposta de intervenção na 1ª série do ensino fundamental**. Ribeirão Preto, 2007. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BOGDAN Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora lda, 1994,
- COLL, C. & SOLÉ, I. (1996). **A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem**. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia da Educação (pp. 281-297). Porto Alegre: Artes Médicas.
- CORRÊA, C. I. Molina. **Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública**. Marília, 2008. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.
- COULON. Alain. **Etnometodologia e educação** Trad. Guilherme João de F. Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).
- CRAIDY, Carmem Maria; GONÇALVES, Liana Lemos. **Medidas sócio-educativas: da repressão à educação; a experiência do programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DEL PRETTE, Zilda A. Pereira et al. **Habilidades sociais do professor em sala de aula**: um estudo de caso. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 1998, vol.11, n.3, pp. 591-603. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79721998000300016.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998

FEREIRA, Adir Luiz. Formação social do sujeito contemporânea: discutindo a socialização e os papéis sociais na vida escolar. In: FEREIRA, Adir Luiz (org.) **A escola socializadora**: além do currículo tradicional. Natal: EDUFRRN, 2009

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREITAS, Lia. **A moral na obra de Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HATWELL, Yvette. **A propósito de las nociones de asimilación e acomodación en los procesos cognitivos**. In: AJURIAGUERRA, J., BRESSON, F., INHELDER, B. *Psicología y epistemología genéticas. Temas piagetianos*. Buenos Aires: Proteo, 1970.

Hawley, P. H. & Vaughn, B. E. (2003). **Aggression and adaptive functioning**: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*

HERSH, R. **El crecimiento moral**: de Piaget e Kohlberg. Madrid: Narcea S/A,

KAMMI, C. **La autonomía como finalidad de La educación**. Chicago: Universidade de Illinois, 1981

KEMMIS, Stephen. *Critical reflection: Staff development for school improvement*. Tradução: Ivana Ibiapina. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. Em D. A. Goslin (Org.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-473). New York: Rand McNally, 1969.

KOHLBERG, L., & MAYER, R. (1972). **Development as the aim of education**. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449-496.

LA TAILLE, Yves de. **Prefácio à edição brasileira**. In: Piaget, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.



LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: Macedo, Lino (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

Lisboa, C. & Koller, S. H. **Interações na Escola e Processos de Aprendizagem: Fatores de Risco e Proteção**. Em J. A. Bzuneck & E. Boruchovitch (Org.), **Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola**. Petrópolis, 2004: Vozes.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Cecília. A colaboração no processo de reflexão dialógica. Texto transcrito: Ivana Maria Lopes Melo Ibiapina. Natal: UFRN, 2003.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

Meireles, Regina Maria. **As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do Ensino Fundamental II e se desempenho social em sala de aula**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado. **Para navegar no século XXI** – Ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003, p. 13–36

PIAGET, J. [1923] **A linguagem e o pensamento da criança**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. [1926] **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, s.d .

\_\_\_\_\_. [1932] **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. [1936] **O nascimento da inteligência na criança**. 4a ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

- \_\_\_\_\_. [1937] **A construção do real na criança**. 3a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_. [1945] **A formação do símbolo na criança**. 3a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- \_\_\_\_\_. [1948] **Para onde vai a educação?** 8a ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1984.
- \_\_\_\_\_. [1965] **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- \_\_\_\_\_. [1969] **Sabedoria e ilusões da filosofia**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1978.
- \_\_\_\_\_. [1970] **Psicologia e pedagogia**. 4a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- \_\_\_\_\_. [1972]. **Problemas de psicologia genética**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1975.
- \_\_\_\_\_. [1974] **Tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1977.
- \_\_\_\_\_. [1974b] **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978.
- \_\_\_\_\_. [1975] **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. [1977] **Abstração reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIAGET, J. PETERSEN, P. e WODEHOUSE, H. M. **La nueva educacion moral**. 3a ed. Buenos Aires: Losada, 1967.
- PUIG, Josep Maria. et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.
- PUIG, Josep Maria. **Práticas morais**. São Paulo: Moderna, 2004.
- REYMOND-RIVIER, Berthe **Inteligência, afetividade e sociabilidade**. In: AJURIAGUERRA, J., BRESSON, F., INHELDER, B. *Psicología y epistemología genéticas. Temas piagetianos*. Buenos Aires: Proteo, 1970.
- Silva, G. S. Ferreira da Silva. **As intervenções do professor e o processo grupal nas aulas de Física: uma análise à luz da teoria dos grupos operativos**. São Paulo, 2008. Universidade de São Paulo.
- SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género**. Barcelona: Gedise Editorial, 2002.

SELMAN, Robert L. **The growth of interpersonal understanding**: Developmental and clinical analyses. New York: Academic Press. 1980

TEIXEIRA. A. S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Construindo a autonomia moral na escola**: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Diálogo Educacional*, v.9, n.28, p. 525-540, 2009.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2003.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1989.